

**Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als
Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU**

Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachlicher
Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz

GENEHMIGTE DISSERTATION

zur Erlangung der Grades Doktor der Philosophie
im Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
an der Technischen Universität Darmstadt

vorgelegt von

Jana Behrend M.A.

geboren in Friedrichroda

Referentinnen:

Prof. Dr. Britta Hufeisen

Prof. Dr. Beate Lindemann

Tag der Einreichung: 07.07.2015

Tag der mündlichen Prüfung: 17.09.2015

D17

Darmstadt 2016

Wissenschaftlicher Werdegang:

- 2010-2015 TU Darmstadt – FB 2, Fachgebiet Sprachwissenschaft-Mehrsprachigkeit
externe Doktorandin
- 2009-2010 TU Darmstadt – Sprachenzentrum
Freiberufliche Tätigkeit als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache
- 2003-2008 Friedrich-Schiller-Universität Jena
Magisterstudium Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Linguistik

URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5435>

URN: [urn:nbn:de:tuda-tuprints-54573](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:tuda-tuprints-54573)

Abstract

Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU

Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachlicher Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz

In unserer heutigen Wissensgesellschaft ist eine stärkere Förderung rezeptiver Teilkompetenzen beim Fremdsprachenlernen zum Aufbau individueller Mehrsprachigkeit von zunehmender Bedeutung. Ein interkomprehensionsbasierter Ansatz, der in diesem Zusammenhang v. a. für die Mehrsprachigkeitsförderung an deutschen Universitäten interessant sein kann, ist das bislang wenig erforschte EuroComGerm-Konzept. Es beruht auf sieben sprachlichen Transferbasen (den *Sieben Sieben*) und nutzt gezielt die vorhandenen Deutsch- und Englischkenntnisse von StudentInnen, um sie systematisch, lernerleichternd und schnell an das inhaltlich globale Verstehen von Lesetexten in mehreren germanischen Fremdsprachen heranzuführen, ohne dass diese formell gelehrt bzw. gelernt werden.

Das Ziel dieser explorativ-interpretativen Studie war es, die Subjektiven Theorien von StudentInnen zu einem einsemestrigen EuroComGerm-basierten Interkomprehensionskurs zu rekonstruieren und zu analysieren. Im Mittelpunkt der Betrachtung stand,

- was die 11 ProbandInnen – die keine Philologie studieren – dazu motiviert, lediglich rezeptive Kenntnisse in den Fremdsprachen Schwedisch, Norwegisch (Bokmål), Dänisch und Niederländisch auf der Basis ihrer Brückensprachen (Deutsch und Englisch) zu erlangen, und welche Ziele sie in einem Interkomprehensionskurs verfolgen;
- welche der o. g. germanischen Zielsprachen dabei als einfach bzw. welche als schwierig empfunden werden, und welche Rolle die jeweiligen Brückensprachenkenntnisse sowie das Sprachniveau der ProbandInnen beim Texterschließen spielen;
- welche EuroComGerm-Siebe zum Erschließen welcher Zielsprache genutzt werden und wie StudentInnen die einzelnen Siebe für das Texterschließen beurteilen.

In Anlehnung an das Forschungsprogramm Subjektive Theorien von Groeben & Scheele wurden die individuellen Innensichten der 11 ProbandInnen durch Führen eines teilstandardisierten Interviews erfasst und mithilfe der Heidelberger Struktur-Lege-Technik kommunikativ validiert. Die qualitative Auswertung der erhobenen Daten orientierte sich am

thematischen Kodieren nach Flick und erfolgte unter Einsatz der Textanalysesoftware MAXQDA.

Die Studie belegt, dass StudentInnen mit brückensprachlichen Deutsch- und Englischkenntnissen durch den Einsatz der EuroComGerm-Methode der sieben Siebe innerhalb eines Semesters schwedische, norwegische, dänische und niederländische Lesetexte inhaltlich global erschließen können, wobei das Deutsche die hilfreichere Brücke ist. Sie werden im Interkomprehensionskurs für den Sprachenvergleich sensibilisiert und dazu befähigt, ihr sprachliches (Vor)wissen beim Texterschließen einzubeziehen bzw. neues Wissen an bereits vorhandenes anzuknüpfen. Dabei spielen die Anzahl an Brückensprachen, deren Sprachniveau und der Grad ihrer typologischen Verwandtschaft zu den Zielsprachen eine Rolle. Darüber hinaus werden die StudentInnen zur Reflexion und Beurteilung des eigenen Lernprozesses angeregt und bekommen einen Einblick in ihre Lernpotenziale, Verstehenspotenziale und Lernstrategien, was zu einer Steigerung der Sprachenbewusstheit sowie der Sprachlernbewusstheit führt.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeitsforschung, rezeptive Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, EuroComGerm

In today's knowledge society, the stronger promotion of receptive language skills to build on individual multilingualism is increasing in importance. In the context of encouraging multilingualism at German universities, the EuroComGerm-concept, which is so far subject to little research, could be of interest. It is based on seven interlingual transfer bases (the so called *Seven Sieves*) and uses students' existing knowledge of German and English to effectively and quickly introduce them to global comprehension of written texts in several Germanic foreign languages, without formally teaching/ learning them.

The objective of this exploratory interpretive case study was to reconstruct and analyse students' subjective theories about a single term EuroComGerm-based intercomprehension class, considering the following questions:

- what motivates the 11 test persons, not studying philosophy, to acquire solely receptive language skills in Swedish, Norwegian (Bokmål), Danish and Dutch based on their bridge languages (German and English) and what are the objectives they pursue in an intercomprehension class;

- which of those Germanic target languages mentioned above are perceived as easy or difficult to learn and what role does the respective knowledge of the bridge language and level of language competency of the test person play;
- which of the seven EuroComGerm-sieves do the students use in order to understand the texts and how do they evaluate the single sieves for the comprehension process.

As an empirical method and according to the “Forschungsprogramm Subjektive Theorien” (Groeben& Scheele), semi-structured interviews and the “Heidelberger Struktur-Lege-Technik” have been conducted to gain a detailed insight into the students’ individual theories. The qualitative analysis of the collected data has been done according to the thematic coding of Flick and using the qualitative data analysis software MAXQDA.

This study shows that an intercomprehension training according to the EuroComGerm-seven sieves method enables students with German and English language knowledge to acquire global reading comprehension abilities in Swedish, Norwegian, Danish and Dutch within one term. In this context, German was perceived as a more helpful bridge language, even if the students were not German native speakers. The intercomprehension class made the students aware of language similarities and enabled them to use all their pre-existing (linguistic) knowledge for reading comprehension and to connect previous knowledge with newly acquired. At the same time, the number of bridge languages, their language competency level and the degree of their typologically relationship to the target languages plays an important role. Furthermore, the EuroComGerm-concept encourages the students to reflect and evaluate their own learning process giving them an insight into their own learning potential, comprehension potential and learning strategies resulting in an increase in their level of language consciousness and language learning awareness.

Keywords: research into multilingualism, receptive multilingualism, intercomprehension, EuroComGerm

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	vii
Abkürzungsverzeichnis	vii
1 Einleitung	1
1.1 Begründung der Themenwahl	1
1.2 Forschungsinteresse und Aufbau der Arbeit	5
1.2.1 Forschungsinteresse und Pilotierungsergebnisse	5
1.2.2 Aufbau der Arbeit	11
2 (Rezeptive) Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im europäischen Kontext	14
2.1 Zum Begriff (rezeptive) Mehrsprachigkeit	14
2.2 Zur Mehrsprachigkeitspolitik und -situation in der EU	20
2.2.1 Sprachenpolitische Standpunkte zum Fremdsprachenlernen	20
2.2.2 Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit	22
2.2.3 Zur Sprachensituation innerhalb der EU	23
2.2.4 Fazit: Die mehrsprachigkeitspolitische Realität	26
2.2.5 Zur Bedeutung rezeptiver fremdsprachlicher Fertigkeiten	27
2.2.6 Schlussfolgerung	32
2.3 Das Konzept der Interkomprehension zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU	34
2.3.1 Zum Begriff Interkomprehension	34
2.3.2 Der EuroComGerm-Ansatz	36
2.3.3 Zum Stand der europäischen Interkomprehensionsforschung	39
2.3.4 Leistungen und Grenzen von Interkomprehension (nach dem EuroCom-Ansatz)	48
2.4 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	51
3 Das interkomprehensionsbasierte Erschließen von Lesetexten – Theoretische Grundlagen und didaktisch-methodische Schlussfolgerungen für einen Interkomprehensionskurs nach dem EuroComGerm-Ansatz	55
3.1 Das interkomprehensionsbasierte (fremdsprachliche) Leseverstehen aus kognitionspsychologischer Sicht	55
3.1.1 Von den Leseprozessebenen zur Konstruktion eines mentalen Modells	56
3.1.1.1 Die graphophonische Ebene	56
3.1.1.2 Die Ebene der Worterkennung	58
3.1.1.3 Die Satzebene - syntaktische Analyse	59
3.1.1.4 Die semantische Ebene - Sinnentnahme	60
3.1.1.5 Das mentale Modell als Ergebnis des Leseprozesses	62
3.1.2 Transfer als wesentliche Grundlage des interkomprehensionsbasierten Leseverstehens	66
3.1.3 Das Gießener Interkomprehensionsmodell	70
3.1.3.1 Der Aufbau einer Hypothesengrammatik	70

3.1.3.2 Der Aufbau eines Mehrsprachenspeichers	72
3.1.3.3 Die Phase des Monitorings durch den Didaktischen Mehrsprachen-Monitor	72
3.1.4 Zusammenfassung: Die Besonderheiten des interkomprehensionsbasierten fremdsprachlichen Leseverstehens	74
3.2 Wie können diese Erkenntnisse didaktisch-methodisch im Rahmen eines Interkomprehensionskurses zum Leseverstehen berücksichtigt werden?	76
3.2.1 Die Ziele der Interkomprehensionsdidaktik	76
3.2.1.1 Die Förderung der Sprachenbewusstheit (language awareness)	76
3.2.1.2 Die Förderung der Sprachlernbewusstheit (language learning awareness)	78
3.2.2 Lerner spezifische Faktoren, die Einfluss auf das interkomprehensive Leseverstehen nehmen	79
3.2.2.1 Emotionale, kognitive und fremdsprachenspezifische Faktoren	79
3.2.2.2 Der Faktor Vorwissen	81
3.2.2.3 Der Faktor Brückensprache(n)	83
3.2.2.4 Der Faktor Weltwissen als außersprachliche Transferressource	85
3.2.3 Die Lehrerrolle als lernerexterner Faktor in einem Interkomprehensionskurs	86
3.2.3.1 Vorwissen aktivieren	87
3.2.3.2 Sprachen- und Sprachlernbewusstheit initiieren	89
3.2.3.3 Sprachen- und Sprachlernbewusstheit gezielt fördern	89
3.2.3.3.1 ...durch das Anregen zur Hypothesenbildung	89
3.2.3.3.2 ...durch das Aufbauen einer metakognitiven Selbststeuerungskompetenz	90
3.2.3.4 Lerner autonomisierung durch die Sensibilisierung für Lernstrategien	92
3.2.4 Die Technik des optimierten Erschließens	95
3.2.4.1 Sieb 1: Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz	98
3.2.4.2 Sieb 2: Funktionswörter	102
3.2.4.3 Sieb 3: Laut- und Graphementsprechungen	103
3.2.4.4 Sieb 4: Rechtschreibung und Aussprache	104
3.2.4.5 Sieb 5: Syntaktische Strukturen	106
3.2.4.6 Sieb 6: Morphosyntaktische Elemente	111
3.2.4.7 Sieb 7: Präfixe, Suffixe und mehr	111
3.2.4.8 Fazit	112
3.2.4.9 Profilwörter	113
3.3 Zusammenfassung interkomprehensionsdidaktischer Prinzipien	113
4 Die empirische Untersuchung	116
4.1 Forschungsmethodologische Verortung der Datenerhebung	116
4.1.1 Einleitende Überlegungen	116
4.1.2 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien	121
4.1.2.1 Der zweiphasige Forschungsprozess	124
4.1.2.1.1 Die kommunikative Validierung	124
4.1.2.1.2 Die explanative Validierung	126
4.1.2.2 Kritische Betrachtung des FST	127

4.1.3 Zur Gegenstandsangemessenheit des FST	132
4.1.3.1 Eignung der kommunikativen Validierung	132
4.1.3.2 Eignung der explanativen Validierung	136
4.1.4 Die Triangulation.....	137
4.1.4.1 Weitere Forschungsmethoden.....	139
4.1.4.1.1 Tests.....	139
4.1.4.1.2 Befragungen.....	139
4.1.4.1.3 Beobachtungen	140
4.1.4.1.4 Selbstberichte.....	142
4.1.4.2 Ergänzende Forschungsinstrumente	143
4.1.4.2.1 C-Tests zur Sprachstandsbestimmung	143
4.1.4.2.2 Fragebogen zur (Sprachen)biographie	145
4.1.4.2.3 Teilnehmende Beobachtung	146
4.1.4.2.4 Retrospektive Selbstbeobachtung nach jedem Lesetext	147
4.1.5 Zu meiner Subjektivität und Rolle als Forscherin	148
4.2 Die Erhebung der Daten	149
4.2.1 Grundlagen für die Datenerhebung	150
4.2.1.1 Kurskonzept	150
4.2.1.2 Zeitliche Rahmenbedingungen	151
4.2.1.3 TeilnehmerInnen und Lehrkraft	152
4.2.1.4 Texte	153
4.2.1.5 Kursdurchführung.....	154
4.2.2 Die Erhebung der Subjektiven Theorien	157
4.2.2.1 Das Leitfadeninterview	157
4.2.2.1.1 Erläuterung des Interviewleitfadens	157
4.2.2.1.2 Durchführung des Leitfadeninterviews.....	162
4.2.2.1.3 Zur Haltung der Forscherin während der Interviews	163
4.2.2.2 Die Durchführung der kommunikativen Validierung	163
4.3 Die Datenaufbereitung und -analyse	165
4.3.1 Transkriptionsverfahren.....	166
4.3.2 Überlegungen zum methodischen Vorgehen bei der Datenanalyse	168
4.3.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	169
4.3.2.2 Die Grounded Theory nach Glaser & Strauss	171
4.3.2.3 Das thematische Kodieren nach Flick.....	173
4.3.2.3.1 Schritt 1: Erstellen von Kurzbeschreibungen	175
4.3.2.3.2 Schritt 2: Vertiefende Einzelfallanalyse unter Entwicklung eines Kategoriensystems.....	175
4.3.2.3.3 Schritt 3: Weitere Fallanalyse und Feinanalyse der thematischen Bereiche	177
4.3.2.3.4 Schritt 4: Fallvergleich	178
4.3.3 Die Fallauswahl	178
4.3.4 Überlegungen zum Einsatz einer Textanalysesoftware	179
4.3.5 Vorgehen bei der Analyse der erhobenen Daten	181

5 Ergebnisse der Datenanalyse und ihre Interpretation	183
5.1 Einzelfallanalysen zu den Subjektiven Theorien der StudentInnen über das interkomprehensions-	
 basierte Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe	183
5.1.1 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Sepps	183
5.1.1.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein:	
Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	183
5.1.1.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten	
Texterschließen	184
5.1.1.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	185
5.1.2 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Jans	186
5.1.2.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein:	
Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	186
5.1.2.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten	
Texterschließen	187
5.1.2.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	188
5.1.3 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Annas	188
5.1.3.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein:	
Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	188
5.1.3.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten	
Texterschließen	189
5.1.3.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	190
5.1.4 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Toms	191
5.1.4.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein:	
Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	191
5.1.4.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten	
Texterschließen	192
5.1.4.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	192
5.1.5 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Tinas	193
5.1.5.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein:	
Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	193
5.1.5.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten	
Texterschließen	194
5.1.5.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	195
5.1.6 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Mikes	196
5.1.6.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein:	
Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	196
5.1.6.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten	
Texterschließen	197
5.1.6.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	197
5.1.7 Fazit zur Rekonstruktion der jeweiligen Subjektiven Theorien	198

5.2 Fallübergreifende Zusammenschau	199
5.2.1 Subjektive Theorien zum interkomprehensionsbasierten Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Texte nach der Methode der sieben Siebe	200
5.2.1.1 Motivation	200
5.2.1.1.1 Freude am Fremdsprachenlernen und Lesen	200
5.2.1.1.2 Interesse an germanischen Sprachen bzw. Ländern	201
5.2.1.1.3 Unbekanntes, aber interessant klingendes Konzept	202
5.2.1.1.4 Sprachverwandtschaft sowie Kenntnisse in Deutsch und Englisch	202
5.2.1.2 Erwartungen und Ziele	204
5.2.1.2.1 Globales Verstehen der Zielsprachentexte	204
5.2.1.2.2 Fremdsprachliche Literatur im Original lesen können	205
5.2.1.2.3 Einen systematischen Zugang zu mehreren Sprachen einer Familie finden	205
5.2.1.2.4 Sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennenlernen	205
5.2.1.2.5 Ein Gefühl für die Zielsprachen bekommen	206
5.2.1.2.6 Vorteil für das Lernen von nahverwandten Fremdsprachen	206
5.2.1.3 Erfahrungen und Beurteilung der Methode	207
5.2.1.3.1 Interessante Erfahrung, da es etwas Anderes und Neues ist	207
5.2.1.3.2 Große Ähnlichkeit zwischen den germanischen Sprachen wird deutlich	208
5.2.1.3.3 Leichter als gedacht / Methode begünstigt induktives Lernen	209
5.2.1.3.4 Hilfreiche Methode, um Texte zu erschließen	210
5.2.1.3.5 Man lernt Sprachen miteinander zu vergleichen bzw. sie zu verbinden und kann eventuell vorhandene Sprachenkenntnisse ausbauen/festigen	213
5.2.1.3.6 Grundstein für die Zielsprachen wird gelegt, der u. a. zu autonomem Lernen befähigt	216
5.2.1.3.7 Erschließungsprozesse automatisieren sich	217
5.2.1.3.8 Leseverhalten verändert sich – bewusster Einsatz von Strategien und (fremd)sprachlichem Vorwissen	218
5.2.1.3.9 Motiviert, schafft Vorteil und ist gute Ergänzung für das weitere Fremdsprachenlernen	220
5.2.1.4 Fazit	223
5.2.2 Subjektive Theorien zum Rückgriff auf die Brückensprachen, zum Schwierigkeitsgrad der Zielsprachen sowie zum Einsatz der sieben Siebe	225
5.2.2.1 Beurteilung der Brückensprachen für das Erschließen	227
5.2.2.1.1 ...des Schwedischen	227
5.2.2.1.2 ...des Norwegischen und Dänischen	228
5.2.2.1.3 ...des Niederländischen	230
5.2.2.1.4 Fazit	231
5.2.2.2 Empfundener Schwierigkeitsgrad der einzelnen Zielsprachen	233
5.2.2.2.1 ...beim Schwedischen	233
5.2.2.2.2 ...beim Norwegischen und Dänischen	234
5.2.2.2.3 ...beim Niederländischen	235
5.2.2.2.4 Fazit	236
5.2.2.3 Beurteilung der sieben Siebe	237

5.2.2.3.1 Internationalismen und pangermanischer Wortschatz	237
5.2.2.3.2 Funktionswörter	239
5.2.2.3.3 Laut- und Graphementsprechungen	241
5.2.2.3.4 Rechtschreibung und Aussprache	244
5.2.2.3.5 Syntaktische Strukturen	245
5.2.2.3.6 Morphosyntaktische Elemente	246
5.2.2.3.7 Prä- und Suffixe	247
5.2.2.3.8 Fazit	248
5.3 Kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens bei der Erhebung und Analyse der Daten	251
5.3.1 Zur Datenerhebung	251
5.3.2 Zur Datenanalyse	257
5.4 Reichweite der Ergebnisse	258
6 Schlussbetrachtung und Ausblick	259
6.1 Schlussbetrachtung der Arbeit.....	259
6.2 Ausblick.....	264
Literaturverzeichnis.....	271
Anhang	308
Ausführliche Einzelfallanalysen zu Kapitel 5.1	308
Projekte zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU	349

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Sprachen, in denen sich die EU-BürgerInnen unterhalten können (in Prozent)	24
Tabelle 2: Die meistgesprochenen Mutter- und Fremdsprachen in der EU (in Prozent)	25
Tabelle 3: Transferphänomene	68
Tabelle 4: Didaktischer Transfer	69
Tabelle 5: Gemeinsamer germanischer Wortschatz	99
Tabelle 6: Spezifische skandinavische Wörter	100
Tabelle 7: Anknüpfungspunkte der spezifischen skandinavischen Wörter in den westgermanischen Sprachen	100
Tabelle 8: Wörter romanischer Herkunft im Englischen	101
Tabelle 9: Englisch als Brücke	101
Tabelle 10: Unbestimmte Pronomina und Adverbien	102
Tabelle 11: Beispiele zur zweiten Lautverschiebung im Deutschen	104
Tabelle 12: Nicht-internationale Grapheme der germanischen Sprachen	105
Tabelle 13: Pangermanische Satztypen	109
Tabelle 14: Westgermanische Satztypen	109
Tabelle 15: Germanischer Satztyp außer im Deutschen und Niederländischen	110
Tabelle 16: Als Vor-/Nachsilben verwendete Präpositionen	112
Tabelle 17: Die häufigsten Prä- und Suffixe	112
Abbildung 1: Faktorenmodell	40
Abbildung 2: Modell des Verstehensprozesses	63
Abbildung 3: Modell des Didaktischen Mehrsprachen-Monitors (DMM)	73
Abbildung 4: Prozess des optimierten Erschließens in einer unbekannten Sprache	97

Abkürzungsverzeichnis

L1	Muttersprache(n)
L2	erste Fremdsprache
L3	zweite Fremdsprache
Lx	dritte und weitere Fremdsprache(n)
SWS	Semesterwochenstunde (1 SWS = 45 Minuten)
UE	Unterrichtseinheit (1 UE = 45 Minuten)
Unterkap.	Unterkapitel

Abkürzungen für die Datenauswertung

Fb	Fragebogen, der vor dem Kurs ausgeteilt wurde
I	Leitfadeninterview
kV	Interview zur kommunikativen Validierung
Lp	Lernprotokolle zu den einzelnen Zielsprachentexten

1 Einleitung

1.1 Begründung der Themenwahl

Mit der zunehmenden Internationalisierung und Mobilität sowie der stetig wachsenden – mittlerweile aus 28 Mitgliedstaaten bestehenden – Europäischen Union¹ steigen die (fremd)sprachlichen Anforderungen an die EU-BürgerInnen, um den sprachlichen und kulturellen Reichtum zu erhalten und die wirtschaftliche Entwicklung sowie das kulturelle bzw. soziale Zusammenwachsen Europas zu forcieren (vgl. Fundación Academia Europea de Yuste 2012: 1–3; Reissner 2011c: 5). Die EU, die die Vielfalt von Kulturen, Religionen und Sprachen schützen will (vgl. Das Europäische Parlament 2000: 13), hat sich daher eindeutig gegen das ausschließliche Lernen von Englisch als Lingua Franca und für die individuelle Mehrsprachigkeit² seiner BürgerInnen – mit der Forderung, neben der Muttersprache mindestens zwei weitere EU-Sprachen zu lernen – ausgesprochen. Denn „[j]e mehr Sprachen jedem Einzelnen zur Verfügung stehen – gleichgültig, ob auf produktiver oder ‚nur‘ rezeptiver Ebene –, desto mehr steigen gegenseitige Achtung und Toleranz“ (Bär 2009: 4, Herv. im Orig.).³

Zudem ist

[d]as Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen [...] zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, dass die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten (Europäische Kommission 1995: 62).

Denn „**[r]aising the language competences** [...] will foster the mobility of workers and students and improve the employability of the European workforce” and “will contribute to achieving the objectives of the Europe 2020 strategy of growth and jobs” (Europäische Kommission 2012a: 1, Herv. im Orig.). Neben dem beruflichen Nutzen für die EU-BürgerInnen haben Fremdsprachenkenntnisse damit auch einen großen wirtschaftlichen Nutzen:

Betrachtet man es vor dem Hintergrund der wachsenden Globalisierung der Wirtschaft und den sich verändernden wirtschaftlichen Trends, dann ist die Notwendigkeit, Fremdsprachen zu lernen und multilinguale und interkulturelle Bildung zu entwickeln, offensichtlicher als jemals zuvor. In der Tat ist es nicht nur offensichtlich, sondern unerlässlich, wenn Europa die momentane wirtschaftliche Krise bewältigen will und seine ehrgeizigen, in der Strategie 2020 für Wachstum und Wohlstand formulierten Ziele der Erweiterung, Integration und wirtschaftlichen Exzellenz in einem Europäischen Binnenmarkt erreichen will (Fundación Academia Europea de Yuste 2012: 1).

¹ Nachfolgend verwende ich nur noch das Akronym EU.

² Mehrsprachigkeit ist im Sinne der Europäischen Kommission, als „ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1995: 62) zu verstehen.

³ Englisch ist aufgrund seiner weltweiten Funktion als Verkehrssprache unumstritten wichtig und damit auch nicht Gegenstand dieser Arbeit. Alleinige Englischkenntnisse sind jedoch – trotz ihres hohen kommunikativen Wertes – in der heutigen globalisierten Welt nicht ausreichend, denn sie allein vermögen es nicht, Menschen zur Mehrsprachigkeit zu befähigen.

[F]oreign language proficiency is one of the main determinants of learning and professional mobility, as well as of domestic and international employability. Poor language skills thus constitute a major obstacle to free movement of workers and to the international competitiveness of EU enterprises (Europäische Kommission 2012a: 4).

Leonard Orban (Kommissar für Mehrsprachigkeit 2007-2010)⁴ sieht die Mehrsprachigkeit daher als eine wichtige Ressource, über die EU-BürgerInnen verfügen sollten:

Die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, ist von großem Nutzen sowohl für Einzelne als auch für Organisationen und Unternehmen. Sie verstärkt die Kreativität, überwindet kulturelle Vorurteile, fördert das Denken abseits der ausgetretenen Pfade und kann bei der Entwicklung innovativer Produkte und Dienstleistungen helfen (Europäische Kommission 2008: 1).

Haben Mitglieder unserer heutigen Gesellschaft keine Kenntnisse in mehreren Sprachen oder besitzen sie kein – wie Gerhards es bezeichnet – „*transnationales sprachliches Kapital*“ (Gerhards 2010: 12, Herv. im Orig.), wird ihnen die Teilhabe am Europäisierungsprozess deutlich erschwert. Denn dieses sprachliche Kapital

versetzt diejenigen, die darüber verfügen, in die Lage, am Transnationalisierungs- und Europäisierungsprozess teilzunehmen und entsprechende transnationale Interaktionsbeziehungen aufzubauen; diejenigen, die nur ihre Muttersprache sprechen, sind hingegen an ihr Land gebunden und können die Vorteile des vereinten Europas und einer globalisierten Welt nur in geringerem Maße nutzen. [...] [es] ist eine Ressource, die über die Inklusion in diese Gesellschaft mitentscheidet bzw. zur Exklusion führen kann (Gerhards 2010: 13).

Die Zitate zeigen, wie wichtig Kenntnisse in mehreren Fremdsprachen sowohl auf gesellschafts-politischer Ebene – in einer Gemeinschaft wie der EU – als auch auf individueller und wirtschaftlicher Ebene sind. Das Lernen von Fremdsprachen ist allerdings sehr aufwendig und zeitintensiv, was dazu führt, dass die meisten EU-BürgerInnen selten mehr als zwei Fremdsprachen lernen. Daher ist es seit Jahren nicht nur das Ziel der europäischen Sprachenpolitik, sondern auch der (Fremd)sprachenforschung, Kenntnisse in möglichst vielen Sprachen zu vermitteln und die individuelle Mehrsprachigkeit durch das Entwickeln von Methoden, die das Fremdsprachenlernen attraktiver, einfacher und ökonomischer gestalten, zu fördern: Dazu wurden 1997 von der *Compréhension multilingue en Europe* – einem von der Europäischen Kommission berufenen ExpertInnenseminar – zunächst drei grundlegende Prinzipien für die europäische Mehrsprachigkeit definiert, an denen sich die (Fremd)sprachenforschung – speziell die Mehrsprachigkeitsforschung – orientiert:

1. eine differenzierte Betrachtung der Fertigkeiten⁵,

⁴ Das Kommissariat für Mehrsprachigkeit war von 2007 bis 2010 ein eigenes Ressort; im Februar 2010 wurde es allerdings wieder in das Bildungsressort zurückverlegt (vgl. bspw. Nißl 2011: 117 und Dorostkar 2014: 112).

⁵ Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich den Terminus *Fertigkeit* nicht mit *Fähigkeit* gleichsetze, da ich – bezogen auf Wandruszka (1979) und Klein (2007) – davon ausgehe, dass der Mensch grundlegend mit

2. die gezielte und sinnvolle Förderung von Teilkompetenzen mit modularen Aufbau-
möglichkeiten und
3. das Nutzen von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen (vgl. Klein 2004b:
209 bzw. Klein 1997b in Ollivier & Strasser 2010: 17).

Mittlerweile belegen zahlreiche Studien, dass LernerInnen bereits über viele individuelle Wissensbestände – z. B. in Form von Vorwissen und Lernerfahrungen aus ihren Mutter- oder bereits gelernten Fremdsprachen – verfügen, die sich positiv auf das Lernen weiterer Sprachen auswirken können. Vor allem innerhalb von Sprachenfamilien führt das gezielte Einbeziehen von Vorkenntnissen und das Nutzen von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den einzelnen Sprachen zu Synergieeffekten – besonders im rezeptiven Bereich⁶ –, die zu einem einfacheren, ökonomischeren und schnelleren Fremdsprachenlernen beitragen.⁷ Es bietet sich daher an, die individuellen Vorerfahrungen, die die LernerInnen einer neuen Sprache mitbringen, zu aktivieren, zu vernetzen und systematisch für das Fremdsprachenlernen zu nutzen.⁸

Ergebnisse aus den Neurowissenschaften weisen zudem darauf hin, dass Sprachenlernen ein aktiver und kreativer Prozess ist, bei dem die sprachlichen Strukturen und Systeme in unserem Kopf interagieren und neues Wissen umso besser gespeichert wird, je mehr Vorwissen – an das es andocken kann – vorhanden ist (vgl. Bär 2009: 21–23).⁹ Daher ist es sinnvoll, Fremdsprachen zum Auf- und Ausbau individueller Mehrsprachigkeit nicht nur additiv – ge-

der Fähigkeit ausgestattet ist, „überaus komplexe sprachliche Systeme zu entwickeln, sie von anderen zu lernen und sie dazu zu verwenden, um Gedanken, Gefühle und Wünsche mit anderen auszutauschen“ (Klein 2007: 1). Das Vorhandensein dieser Fähigkeit ist die Basis für das Entwickeln der Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen. Fremdsprachliche Kompetenz – so wie ich sie verstehe – beruht folglich auf der individuellen Fähigkeit, Kenntnisse in sowie sämtliche Erfahrungen und deklaratives Wissen aus einer oder mehreren Sprachen adäquat und zielgerichtet einzusetzen.

⁶ Das rezeptive Sprachenlernen konzentriert sich auf die Förderung der Fertigkeiten Lesen und Hören.

⁷ Vgl. hierzu exemplarisch Bär (2009), Hufeisen & Marx (2007c), Klein & Stegmann (2000), Klein (2006a), Marx (2007b), Meißner (2000, 2004, 2008), Meißner & Reinfried (1998), Morkötter (2011b), Reissner (2004), Ribbert & ten Thije (2007) sowie Tafel (2009).

⁸ Vgl. hierzu u. a. die Publikationen von Bahr (1996), Behr (2007), die Beiträge in Cenoz; Hufeisen & Jessner (2001a, 2001b), Castagne (2004a), Doyé (2006b, 2008c), Gibson & Hufeisen (2003), Hufeisen & Marx (2005), Hufeisen (2010), Jessner (2009), Marx (2007a, 2007b), Meißner (2003a, 2006), Meißner & Reinfried (1998), Neuner (2004, 2005), O Laoire & Singleton (2009) und Reinfried (1998).

⁹ Die Ausführung von Bär (2009: 21–23) ist detaillierter und sehr gut nachzuvollziehen. Er schlussfolgert, dass „[b]ei der Entwicklung einer Interkomprehensionsdidaktik und -methodik“ der „inferentielle Spracherwerbs- und Lernbegriff zugrunde gelegt werden [muss], der den neuen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung trägt“ (Bär 2009: 23). Nach Meißner & Reinfried (1998: 15–18) bildet das inferentielle Lernen die Grundlage für die Mehrsprachigkeitsdidaktik, indem neu eingehende Informationen mit den bereits vorhandenen Wissensbeständen vernetzt und dadurch zu neuen kognitiven Einheiten verarbeitet werden. De Florio-Hansen (2006: 27–28) zufolge „propagiert [auch] die Interkomprehensions-Didaktik völlig zu Recht einen inferentiellen Lernbegriff“. Das heißt, „dass im Rahmen der interkomprehensiven Lehr-/ Lernszenarien lernereigene Ressourcen für den Spracherwerb genutzt werden, die im Rahmen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts in der Regel „ausgeblendet“ wurden (und oft genug noch immer werden)“ (Reissner 2011a: 148, Herv. im Orig.). Ich schließe mich diesen Auffassungen an und lege für die vorliegende Arbeit den inferentiellen Lernbegriff zugrunde. Zur Verwendung der Termini *Erwerben* und *Lernen* verweise ich auf das Unterkap. 2.1.

trennt und ohne Bezug zueinander¹⁰ –, sondern vernetzt zu lehren und zu lernen, damit die Lernenden ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen transferieren und neues Wissen an bereits vorhandenes anknüpfen können.

Ein Ansatz, der diese Forschungsergebnisse einbezieht, sprachliche Verwandtschaftsbeziehungen berücksichtigt, einzelne Fertigkeiten differenziert betrachtet und Teilkompetenzen gezielt fördert, ist die **Interkomprehension**.¹¹ Durch sie eröffnen sich nach Reissner v. a. für das zusammenwachsende Europa neue Perspektiven und Möglichkeiten zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit:

Das Phänomen der Interkomprehension funktioniert insbesondere in den drei großen Sprachengruppen Europas: der germanischen, romanischen und slavischen. Damit sind [bspw.] über die Methode Euro-Com rein rechnerisch etwa 94% der Europäer zu erreichen. Jeder von ihnen beherrscht ein Idiom dieser drei Gruppen als Muttersprache. Es genügt die Kenntnis dieser einen Brückensprache, und die gesamte Sprachenfamilie wird für die Rezeption zugänglich. Damit besteht für beinahe alle Europäer die Möglichkeit, mit äußerst geringem Lernaufwand Lese- und Hörverstehen zunächst innerhalb der Gruppe ihrer Muttersprache zu erwerben, darüber hinaus aber auch in den Sprachenfamilien, denen ihre Fremdsprache(n) angehört (Reissner 2010a: 840).

Der Fokus liegt dabei auf dem Erwerb rezeptiver Fremdsprachenkenntnisse, die in unserer globalisierten Welt von zunehmender Bedeutung sind (vgl. Arntz 2011: 471), weil sie uns zu Flexibilität, Mobilität und Anpassungsfähigkeit an die sich rasant ändernden – v. a. beruflichen – Lebensbedingungen befähigen können (vgl. Europäische Kommission 1995: 62). Denn kein junger Europäer und keine junge Europäerin kann heutzutage vorhersehen, in welches Sprachgebiet ihn/sie Leben und Beruf einmal bringen werden (vgl. Klein 2004b: 223). Mehrsprachigkeit im Sinne eines Repertoires an breitgestreuten rezeptiven Kompetenzen bietet daher eine gute Voraussetzung, um im Bedarfsfall möglichst zeitnah, produktive Fertigkeiten (vgl. Arntz 2011: 471) in einer neuen Sprachenumgebung entwickeln zu können (vgl. Bär 2004: 16; Kraft 2002: 14).

In Vorbereitung auf die vorliegende Arbeit setzte ich mich mit einer Vielzahl von interkomprehensiv ausgerichteten Ansätzen zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit im europäischen Raum intensiv auseinander. Ein Überblick über die am weitesten entwickelten Projekte findet sich im Anhang. Er ist untergliedert in: Projekte im Bereich der romanischen, germanischen und slawischen Sprachenfamilie; Sprachenfamilien übergreifende Projekte sowie Pro-

¹⁰ Bausch & Helbig-Reuter kritisieren in ihrem Artikel über ein integratives Mehrsprachigkeitskonzept das schulische Fremdsprachenlernen: „Das bisherige schulische Fremdsprachenlernen ist gekennzeichnet durch eine additiv-lineare Gestaltung, d. h. die einzelnen fremdsprachlichen Fächer werden unzusammenhängend verabfolgt [...]. Sie begreifen sich als unabhängige, völlig selbstständige Bereiche“ (Bausch & Helbig-Reuter 2003: 194).

¹¹ Der Begriff *Interkomprehension* wird im Unterkap. 2.3.1 definiert.

jekte zur Didaktik interkomprehensiver Ansätze. Aus der Zusammenstellung geht hervor, dass das EuroCom-Projekt das aktuell umfassendste linguistisch-kontrastiv ausgerichtete europäische Interkomprehensionskonzept ist. Es leitet systematisch zum simultanen Erschließen von Zielsprachentexten durch sprachenübergreifende Vergleiche im lexikalischen, syntaktischen, morphologischen und phonetischen Bereich an. Zudem ist der EuroCom-Ansatz für die romanische Sprachenfamilie bereits gut erforscht. Die Ergebnisse bestätigen, dass er sich als Grundlage für die interkomprehensionsbasierte Auseinandersetzung mit gleich mehreren nahverwandten Zielsprachen auf Basis einer bzw. mehrerer Brückensprache(n) eignet (vgl. 2.3.2). Im Bereich der slawischen und germanischen Sprachenfamilie mangelt es bislang allerdings an empirischen Studien, die einen wichtigen Beitrag zur Förderung und zum Ausbau rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU leisten könnten. Aus diesen Gründen entscheide ich mich, den Fokus meiner Arbeit auf den EuroCom-Ansatz zu richten.

1.2 Forschungsinteresse und Aufbau der Arbeit

1.2.1 Forschungsinteresse und Pilotierungsergebnisse

Das Thema „Mehrsprachigkeit“ ist auch an Hochschulen und Universitäten europaweit hochaktuell. In zunehmendem Maße ist dieser wichtige Themenbereich Gegenstand fächerübergreifender, internationaler Diskussion [...]. Der Aufbau einer mehrsprachigen europäischen Wissensgesellschaft gehört immer häufiger zu den erklärten Zielen der akademischen Institutionen. Auch im deutschsprachigen Raum propagieren immer mehr Einrichtungen im Wissenschaftsbereich ein mehrsprachiges Selbstverständnis, das jedoch in der Praxis sehr unterschiedliche Ausgestaltung findet. Auch wenn die Begriffe *Sprachen* und *Mehrsprachigkeit* fast immer genannt werden, fehlt es oftmals an den entsprechenden Konzepten (Reissner 2011b: 189, Herv. im Orig.).

Reissner verlangt daher besonders im universitären Bereich den Einsatz interkomprehensionsbasierter Lehr- und Lernkontexte zur Förderung rezeptiver Kompetenzen, die sich auf eine Sprachengruppe sowie die LernerInnen und ihre individuellen Sprachenbiographien konzentrieren (vgl. ebd.: 189–190). Dazu bieten die romanischen Sprachen ihr zufolge „beste Voraussetzungen für schlüssige Konzepte zur Ausbildung einer den Prinzipien von Bologna folgenden europäischen Mehrsprachigkeit möglichst vieler Europäer“ (Reissner 2011b: 182). Wie Marx (2010b: 169) bin ich jedoch der Ansicht, dass auch die in der EU stark vertretenen germanischen Sprachen ein großes Potenzial zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit in Europa bergen. Vor allem für Deutsch-MuttersprachlerInnen¹² erscheint es sinnvoll, die germanischen Sprachen miteinander zu vernetzen, da sowohl die Muttersprache (L1) Deutsch als

¹² Die Spezial Eurobarometer-Umfrage aus dem Jahr 2011 hat ergeben, dass Deutsch mit 16% – in Übereinstimmung mit den EU-Bevölkerungszahlen – die am häufigsten gesprochene Muttersprache in der EU ist, gefolgt von Italienisch und Englisch mit jeweils 13% (vgl. Europäische Kommission 2012b: 6, 12).

auch die dominierende erste Fremdsprache (L2) Englisch¹³ als Brückensprachen genutzt werden können, um lernökonomisch bspw. rezeptive Kenntnisse in Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch aufzubauen.¹⁴ „Im Gegensatz zu den populären romanischen Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch)“ gehören allerdings „die meisten germanischen Sprachen nicht zu den typischen Fremdsprachen im deutschen Bildungssystem“ (Bär 2004: 139) und finden aus diesem Grund bislang nur wenig Beachtung.

Während die skandinavischen Fremdsprachen – meines Wissens nach – an deutschen Schulen eher selten gelehrt und gelernt werden, zeichnet sich an den Hochschulen und Universitäten eine gegenläufige Tendenz ab. Exemplarisch möchte ich hier die Friedrich-Schiller-Universität Jena, die Bauhaus-Universität Weimar und die Technische Universität Darmstadt anführen: Die Sprachlehrkräfte an diesen Einrichtungen¹⁵ berichteten mir, dass sich die skandinavischen Sprachen – v. a. das Schwedische – seit einigen Jahren so großer Beliebtheit erfreuen, dass die Nachfrage weitaus größer als das Angebot an Sprachkursen in diesem Bereich ist. Ein Interkomprehensionskurs, kein Sprachkurs im herkömmlichen Sinne, der lediglich auf das Leseverstehen in **mehreren** germanischen (skandinavischen) Fremdsprachen – unter Einbeziehung der Deutsch- und Englischkenntnisse der LernerInnen – abzielt, könnte daher vielleicht für StudentInnen interessant sein. Wäre dies der Fall, könnten solche Interkomprehensionskurse zukünftig als eine die rezeptive Mehrsprachigkeit fördernde Ergänzung zu Sprachkursen – die in der Regel nur eine Fremdsprache fokussieren – das universitäre Sprachlernangebot erweitern. Denn

Interkomprehension lehrt im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht keine neuen sprachlichen Strukturen und macht diesen daher auch nicht überflüssig. [...] Interkomprehension stützt sich auf die vielfältigen Gemeinsamkeiten der Sprachen innerhalb der jeweiligen Sprachfamilien und versucht, durch die Bewusstmachung dieser Gemeinsamkeiten, die Unterschiede auf der individuellen Ebene der Sprecher zu überbrücken (Bär 2009: 25).

Das heißt, „[w]er eine mit vorher erworbenen Sprachen nah verwandte Sprache [...] liest, wird einige Formen automatisch verstehen und andere mit Hilfe von Inferieren deuten können“ (Lutjeharms 2002: 124), wie das folgende Beispiel zeigt:

„Typ voor lokale en regionale informatie een plaatsnaam of de vier cijfers van een postcode en klik op OK“ (www.de.wikipedia.org/wiki/Interkomprehension, 27.06.2015).¹⁶

¹³ Englisch wird in Deutschland nur selten erst als zweite Fremdsprache (L3) gelernt.

¹⁴ Auch Duke, Hufeisen & Lutjeharms sehen in dieser Sprachenkonstellation eine gute Basis für das Verstehen anderer germanischer Sprachen (vgl. Duke; Hufeisen & Lutjeharms 2004: 2).

¹⁵ Håkan Fink unterrichtet Schwedisch an der FSU Jena und Bauhaus-Universität Weimar; Karin Pertoft an der TU Darmstadt.

¹⁶ Tipp für lokale und regionale Informationen einen Platznamen (Ortsnamen) oder die vier Ziffern von einem Postcode (Postleitzahl) [ein] und klick auf OK!

Auch ohne jemals Niederländisch gelernt zu haben, versteht man mit muttersprachlichen oder guten fremdsprachlichen Deutschkenntnissen beim Lesen dieses niederländischen Satzes wahrscheinlich sofort große Teile.

Wie Studien zur Interkomprehensionsforschung belegen, lassen sich mithilfe des für die europäische Interkomprehension entwickelten EuroCom-Ansatzes¹⁷ und ein bisschen Übung schon nach kurzer Zeit nicht nur einzelne fremdsprachliche Sätze oder Satzteile in nahverwandten Fremdsprachen erschließen, sondern ganze Texte. Zudem wird das effiziente, selbstbestimmte und autonome Fremdsprachenlernen beim interkomprehensionsbasierten Lesen gefördert, und der Blick auf Fremdsprachen bzw. das Fremdsprachenlernen kann sich positiv verändern.¹⁸

Überzeugt davon, dass StudentInnen auf Basis des EuroCom-Ansatzes und ihrer Deutsch- und Englischkenntnisse im Laufe eines Semesters ihre individuelle Mehrsprachigkeit innerhalb der germanischen Sprachenfamilie enorm erweitern können, bestand mein Interesse zunächst darin, in Form eines Pilotkurses herauszufinden, wie die Lernenden ihre Brückensprachenkenntnisse beim Erschließen schwedischer, norwegischer¹⁹, dänischer und niederländischer Texte einsetzen, und wie hilfreich die sieben Siebe des EuroComGerm-Ansatzes für das Verstehen sind. Ich entwickelte daher – auf der Grundlage des EuroComGerm-Basiswerkes²⁰ (vgl. Hufeisen & Marx 2007a), der Interkomprehensionsdidaktik und in Absprache mit erfahrenen Lehrkräften im Bereich der skandinavischen Sprachen wie der romanischen Interkomprehension – einen Pilotkurs zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen für StudentInnen der TU Darmstadt. Dieser Kurs fokussierte das Leseverstehen in den germanischen Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch und wurde als Blockseminar²¹ konzipiert, das an zwei Wochenenden im Sommersemester 2010 stattfand. Als Einfüh-

¹⁷ Auf diesen Ansatz wird in Unterkap. 2.3.2 eingegangen.

¹⁸ Vgl. hierzu die Unterkap. 2.2.3 und 2.2.4

¹⁹ In Norwegen werden zwei Schriftsprachensysteme verwendet: Bokmål und Nynorsk. Da Bokmål bislang „die eindeutig dominierende Sprache in der Schule, in der Presse und im öffentlichen Leben“ ist (Duke 2007a: 299), werde ich mich in meiner Studie darauf konzentrieren.

²⁰ Im 2007 erschienenen Basiswerk sind die germanischen Sprachen Deutsch, Englisch, Niederländisch, Friesisch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Isländisch linguistisch-kontrastiv gegenübergestellt. Neben einer ausführlichen, sprachenübergreifenden Beschreibung der einzelnen Siebe (vgl. hierzu auch 3.2.4) – meist in Tabellenform –, enthält das Grundlagenwerk auch Miniporträts – zur Sprachtypologie, geographischen Verbreitung, Entwicklung, Aussprache, Schrift, Wortstruktur etc. – und Minilexika zu den einzelnen germanischen Sprachen. Die sieben Siebe sind jeweils mit Übungstexten in den o. g. Sprachen verknüpft. Auf diese Art und Weise kann jede(r) NutzerIn nach und nach eigene Erschließungsfertigkeiten auf- und ausbauen, die – mit einiger Übung – zu einem automatisierten Erschließungsprozess und Rückgriff auf die Siebe führen, um fremdsprachliche Texte zu erschließen (vgl. Hufeisen & Marx 2007a). Allerdings stellen Berthele et al. (2011: 486) sowie Möller (2011: 81) fest, dass das Basiswerk selbst für Linguisten, nicht so einfach zu handhaben ist. 2014 erschien eine 2., vollständig überarbeitete Auflage des Basiswerkes (vgl. Hufeisen & Marx 2014).

²¹ Das Blockseminar umfasste insgesamt 20 Unterrichtseinheiten (UE) von je 45 Minuten.

rung wurden den TeilnehmerInnen am Beispiel des Niederländischen die sieben Siebe vorgestellt und erläutert. Während des Semesters wurde ihr Einsatz dann an authentischen Texten in den anderen o. g. Sprachen geübt.

Obwohl den StudentInnen das Spiel mit den Texten und den Sieben Spaß machte, zeichnete es sich während des Blockseminars schnell ab, dass eine vier- bis sechsstündige Kurseinheit zu ermüdend ist und die Lernenden überfordert. Dieses Format ist daher nicht für einen Interkomprehensionskurs eignet. Zudem empfand ich es als nachteilig, dass ich den Kurs selbst durchführte²², denn dadurch war es mir nicht möglich, den Unterricht angemessen zu beobachten und zu protokollieren. Dennoch war die Pilotstudie eine gute Gelegenheit, um die Unterrichtsmaterialien und Forschungsinstrumente – wie C-Tests und Fragebogen – zu testen. Von den 17 TeilnehmerInnen waren zehn Deutsch-MuttersprachlerInnen, die anderen sieben hatten fremdsprachliche Deutsch- und Englischkenntnisse.

Die wesentlichen Ergebnisse dieser ersten Pilotstudie sind im Folgenden zusammengefasst:

- Trotz des ungünstigen Kursformates und der unterschiedlichen Sprachenkenntnisse verinnerlichen die meisten StudentInnen die Methode erstaunlich schnell und können die authentischen Übungstexte inhaltlich global verstehen. Das heißt, die Technik des optimierten Erschließens funktioniert auch für die germanische Sprachengruppe, wenn man von den Brückensprachen Deutsch und Englisch ausgeht.
- Den meisten TeilnehmerInnen wird erst durch den Kurs bewusst, wie viele Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen, Englischen, Niederländischen, Schwedischen, Norwegischen und Dänischen bestehen.
- Deutsch-MuttersprachlerInnen nutzen zum Erschließen fast ausschließlich – meist automatisch und unbewusst – ihre Deutschkenntnisse; auf Englisch oder andere Fremdsprachenkenntnisse greifen sie nur dann zurück, wenn sie mit dem Deutschen nicht weiterkommen.
- Bei den NichtmuttersprachlerInnen ist zu erkennen, dass das Niveau der Deutschkenntnisse eine Rolle für das Erschließen zu spielen scheint.²³ So findet bspw. ein Englisch-Muttersprachler – der ein A2-Niveau in Deutsch hat – kaum Ansatzpunkte, bei denen Deutsch für das Erschließen hilft; seine Englischkenntnisse sind ebenfalls

²² Ich empfand es zudem nachteilig, keine aktiven Kenntnisse in den germanischen Zielsprachen zu haben; es wäre hilfreich gewesen, zumindest eine dieser Zielsprachen auch aktiv zu beherrschen, um den LernerInnen einen umfangreicheren und vielleicht besseren Input geben zu können.

²³ Alle TeilnehmerInnen des Kurses wurden eingangs gebeten, einen C-Test zur Bestimmung ihres Sprachniveaus in Englisch und Deutsch auszufüllen.

kaum von Nutzen, was das Erschließen erschwert. Lediglich bei den niederländischen Texten kann dieser Proband kleine Erschließungserfolge verzeichnen.

- Je höher das Sprachniveau im Deutschen ist, desto besser kommen die StudentInnen mit dem Texterschließen zurecht. Das Englische finden sie dabei oft überflüssig, es hilft ihnen – ergänzend zum Deutschen – nur etwas für das Verstehen des Niederländischen. Deutschkenntnisse scheinen folglich nützlicher für das Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Lesetexte zu sein als Englischkenntnisse.²⁴
- Das Niederländische wird generell als am einfachsten zu erschließen erachtet, vielleicht, weil es viele Anknüpfungspunkte sowohl zum Deutschen als auch zum Englischen bietet.
- Schwedisch hingegen finden alle TeilnehmerInnen der Pilotstudie am schwierigsten.²⁵
- Die einzelnen Siebe werden von den StudentInnen ganz unterschiedlich eingesetzt und bewertet. Es lässt sich jedoch anhand der Aussagen der ProbandInnen die Tendenz ableiten, dass v. a. die Internationalismen, der pangermanische Wortschatz, die Funktionswortlisten, die Minilexika und die Lautentsprechungen eine große Hilfe beim Erschließen sind.²⁶

In der zweiten Pilotphase, die sich über das Wintersemester 2011/12 – ebenfalls an der TU Darmstadt – erstreckte, testete ich die überarbeiteten bzw. erweiterten Unterrichtsmaterialien und die angepassten Forschungsinstrumente in einem Seminar zur Interkomprehension und diskutierte sie mit den drei Teilnehmerinnen.²⁷ In der ersten Pilotierung zeichnet es sich be-

²⁴ Eine Schlussfolgerung könnte sein, dass das Englische grundsätzlich weniger hilfreich für das Erschließen von Texten in anderen germanischen Sprachen ist. Dies lässt sich vielleicht auf die unterschiedliche sprachliche Entwicklung zurückführen, wodurch der Wortschatz der englischen Sprache stark von romanischen Einflüssen geprägt ist und daher nicht so viele Ansatzpunkte für das Erkennen von Kognaten bietet wie das Deutsche. Auf diesen Aspekt werde ich im weiteren Verlauf der Arbeit noch mehrfach eingehen.

²⁵ Marx (2007b: 177–178) kommt in ihrer Untersuchung allerdings zu dem Ergebnis, dass die ProbandInnen sowohl Niederländisch als auch Schwedisch – es gab zwischen den beiden keinen signifikanten Unterschied – am leichtesten zu erschließen finden. Eine Erklärung, weshalb die TeilnehmerInnen des Pilotkurses Niederländisch am leichtesten finden, kann sein, dass Niederländisch dem Deutschen typologisch näher ist als Schwedisch, Norwegisch oder Dänisch. Eine Erklärung, weswegen das Schwedische am schwierigsten zu verstehen ist, habe ich bislang nicht gefunden; abgesehen von der größeren typologischen Distanz verglichen mit dem Niederländischen.

²⁶ Das Laute Denken als Instrument zur Datenerhebung hat sich bei der Pilotierung nicht bewährt, da es den meisten StudentInnen – v. a. den ausländischen Studierenden – Mühe bereitet, ihre Gedankengänge laut zu verbalisieren; manche fühlen sich sogar durch das Reden der anderen im eigenen Denkprozess gestört. Fast alle begründen die Tatsache, dass ihnen das Verbalisieren des Vorgehens schwer fällt damit, dass sie vieles automatisch machen, ohne zuvor oder währenddessen darüber nachzudenken.

²⁷ Während die TeilnehmerInnen des ersten Pilotkurses fast ausschließlich Studierende einer Ingenieurwissenschaft waren, studierten die Probandinnen des zweiten Kurses alle eine Philologie und Lehramt. Mir fiel auf, dass die Gruppe mit den Philologen stärker die grammatischen Strukturen analysierte und verglich, während viele TeilnehmerInnen der anderen Gruppe bspw. nicht wussten, was ein Passiv ist oder aus welchen Bestandtei-

reits ab, dass insbesondere wegen der heterogenen (Sprachen)biographien der ProbandInnen ihre Sichtweisen auf das interkomprehensives Texterschließen teils sehr unterschiedlich und interessant sind. Ich hielt es daher für sinnvoll, in der zweiten Pilotierung die Einzelperspektiven etwas stärker zu fokussieren.

Auch diese Untersuchung zeigt, dass das Texterschließen innerhalb der germanischen Sprachengruppe mit Deutsch- und Englischkenntnissen nach dem EuroComGerm-Ansatz der sieben Siebe funktioniert. Die Ergebnisse dieser Pilotierung gleichen denen der ersten sehr:

- Die Studentinnen finden ebenfalls Niederländisch als am einfachsten bzw. Schwedisch als am schwierigsten zu erschließen.
- Sie sind alle Deutsch-Muttersprachlerinnen und der Meinung, dass ihnen Deutsch am meisten beim Texterschließen hilft; auf Englisch wird kaum zurückgegriffen.
- Neben den Funktionswortlisten, Minilexika und Lautentsprechungen finden die Probandinnen die morphosyntaktischen Strukturen hilfreich, wobei auch hier wieder individuelle Unterschiede zu erkennen sind.

Die beiden Pilotuntersuchungen belegen, dass StudentInnen mit brückensprachlichen Deutsch- und Englischkenntnissen durch den Einsatz der EuroComGerm-Methode der sieben Siebe innerhalb eines Semesters schwedische, norwegische, dänische und niederländische Texte inhaltlich global erschließen können. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die individuell verschiedenen Sichten auf das Texterschließen, gerade dann, wenn es um die didaktisch-methodische Ausgestaltung eines solchen Kurses für eine bestimmte Zielgruppe geht.

Aus diesem Grund versuche ich in der vorliegenden Arbeit, die individuellen Unterschiede in einem breiteren Spektrum zu ergründen, indem gezielt die subjektiven Sichtweisen von StudentInnen auf das interkomprehensives Texterschließen innerhalb der germanischen Sprachengruppe untersucht werden, die ein Semester lang einen Interkomprehensionskurs²⁸ zum Leseverstehen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer²⁹ Texte besuchen. Von primärem Forschungsinteresse sind dabei die folgenden Aspekte:

len sich das Perfekt im Deutschen bzw. Englischen zusammensetzt. Ob die ProbandInnen mit guten Grammatikkenntnissen in den Brückensprachen am Ende besser beim Erschließen nahverwandter Sprachen abschneiden, konnte ich nicht feststellen.

²⁸ Die Entwicklung des Kurses basierte auf Erkenntnissen der Lese-, Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsforschung sowie dem EuroComGerm-Ansatz und interkomprehensionsdidaktischen Prinzipien. Der Kurs wird im Unterkap. 3.3.1 ausführlich beschrieben.

²⁹ In der Studie beziehe ich mich ausschließlich auf diese vier germanischen Sprachen: zum einen aus mangelnden zeitlichen Ressourcen (für den Kurs steht nur ein Semester zur Verfügung); zum anderen, weil die ausgewählten Sprachen sehr gute Transfermöglichkeiten bieten und innerhalb der EU eine große Sprecherzahl haben. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl dieser vier germanischen Sprachen ist, dass sie alle an der TU-Darmstadt

- Was motiviert StudentInnen, an einem Interkomprehensionskurs teilzunehmen?
- Wie hilfreich sind aus StudentInnensicht Deutsch- bzw. Englischkenntnisse, um Texte in zuvor nicht gelernten germanischen Fremdsprachen inhaltlich global zu verstehen?
- Welches Sprachniveau sollte man als Voraussetzung in den Brückensprachen haben?
- Wie beurteilen StudentInnen einen Interkomprehensionskurs nach dem EuroComGerm-Ansatz?
- Welche der sieben EuroComGerm-Siebe sind für das Texterschließen in den unterschiedlichen Zielsprachen hilfreich?

Das Ziel dieser Studie ist es, die individuellen Sichtweisen der StudentInnen zu den o. g. Aspekten in einer möglichst großen Bandbreite zu erheben, um einen Beitrag zum besseren Verstehen des interkomprehensionsbasierten Texterschließens innerhalb der germanischen Sprachenfamilie auf Basis des EuroComGerm-Ansatzes und der Brückensprachen Deutsch und Englisch zu leisten. Ausgehend von den Innensichten der einzelnen StudentInnen erwarte ich neue, empirisch abgesicherte Erkenntnisse über das brückensprachliche Potenzial von Deutsch und Englisch sowie den Nutzen der sieben Siebe für das Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe, die als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen können.

1.2.2 Aufbau der Arbeit

Die wesentlichen, bereits im einleitenden Kapitel angesprochenen Punkte, werden im zweiten Kapitel aufgegriffen und tiefergehend betrachtet, denn wie die Einleitung zeigt, ist es erforderlich, den Forschungsgegenstand nicht nur unter Einbezug des wissenschaftlichen – linguistischen und sprachdidaktischen – Diskurses zu beleuchten, sondern auch im europäischen, sprachenpolitischen Kontext, um zunächst den Bedarf der Forschung auf dem Gebiet der rezeptiven Mehrsprachigkeit und speziell der germanischen Interkomprehension zu begründen.

Das **zweite Kapitel** beschäftigt sich daher mit **der (rezeptiven) Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im europäischen Kontext**. Nach der definitorischen Abgrenzung des Begriffs Mehrsprachigkeit (2.1) wird zunächst die Mehrsprachigkeitspolitik und -situation in der EU (2.2) analysiert, woraus sich ein Bedarf an interkomprehensionsbasierten Konzepten zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit ableitet. In diesem Zusammenhang wird u. a. dargestellt, warum es für die Herausbildung individueller Mehrsprachigkeit sinnvoll ist, verstärkt die rezeptiven Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen zu fördern. Als Möglichkeit zur Förde-

auch in Form von Fremdsprachenkursen gelehrt und gelernt werden können. Dieser Punkt erscheint mir wichtig, da ich sicherstellen möchte, dass die KursteilnehmerInnen, deren Interesse für das Lernen einer/mehrerer dieser vier Zielsprachen im Interkomprehensionskurs eventuell geweckt wird, im Anschluss die Möglichkeit haben, einen Sprachkurs an der TU Darmstadt zu besuchen.

rung der rezeptiven Mehrsprachigkeit diskutiere ich in Unterkapitel 2.3 die europäische Interkomprehension – speziell den EuroComGerm-Ansatz – und beziehe den Stand der europäischen Interkomprehensionsforschung sowie die Leistungen bzw. Grenzen von Interkomprehensionskursen ein. Das Kapitel schließt mit dem Ableiten des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen (2.4) aus den vorherigen Unterkapiteln.

Im **dritten Kapitel** zum **interkomprehensionsbasierten Erschließen von Lesetexten** werden nicht nur die theoretischen Grundlagen des (interkomprehensionsbasierten) fremdsprachlichen Leseverstehens aus kognitionspsychologischer Sicht (3.1) diskutiert, sondern auch didaktisch-methodische Möglichkeiten für einen Interkomprehensionskurs nach dem EuroComGerm-Ansatz (3.2) – unter Berücksichtigung lernerspezifischer sowie lernerexterner Faktoren und der Zielgruppe. Der Fokus des Kapitels liegt v. a. auf dem für das Gelingen der Interkomprehension so wichtigen zwischensprachlichen prozeduralen, deklarativen und didaktischen Transfer sowie der gezielten Förderung dieser Transferprozesse für das Texterschließen. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung interkomprehensionsdidaktischer Prinzipien (3.3), die leitend für die konzeptionellen Entscheidungen zur Entwicklung eines Interkomprehensionskurses zum Leseverstehen in der germanischen Sprachengruppe sind. Ein entsprechend gestalteter Kurs soll die Grundlage für die Datenerhebung vorliegender Arbeit bilden.

Kapitel vier widmet sich der **empirischen Untersuchung**. An die Diskussion zur forschungsmethodologischen Verortung dieser Studie (4.1) schließen sich die Überlegungen zur Datenerhebung (4.2), -aufbereitung und -auswertung (4.3) an. Dabei gehe ich ausführlich auf das Forschungsdesign, die Durchführung der Studie sowie die Datenaufbereitung und -analyse ein, um den Forschungsprozess so transparent und intersubjektiv nachvollziehbar wie möglich zu beschreiben.

Das **fünfte Kapitel** bezieht sich auf die Darstellung der **Ergebnisse der Datenanalyse und ihre Interpretation**. Das methodische Vorgehen bei der Datenauswertung orientiert sich am thematischen Kodieren nach Flick (vgl. 4.3.1.3). Dazu ist es zunächst erforderlich, die Fälle auf der Einzelfallebene zu untersuchen und dann fallübergreifend zu analysieren. Daraus ergibt sich für die Präsentation der Ergebnisse eine zweigeteilte Struktur bestehend aus:

- den Einzelfallanalysen zu den subjektiven Theorien der StudentInnen über das interkomprehensionsbasierte Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe (5.1) und
- der fallübergreifenden Zusammenschau (5.2).

Nach einer kritischen Betrachtung des methodischen Vorgehens bei der Datenerhebung und Datenanalyse (5.3) schließt das Kapitel mit einer Diskussion über die Reichweite der Ergebnisse dieser Studie (5.4).

Das **sechste Kapitel – Schlussbetrachtung und Ausblick** – dient dem zusammenfassenden Rückblick auf die einzelnen Kapitel und endet – unter Berücksichtigung der Untersuchungsergebnisse – mit einem Ausblick auf mögliche Anschlussforschungen und praktische Einsatzmöglichkeiten des interkomprehensionsbasierten Texterschließens innerhalb der germanischen Sprachengruppe.

2 (Rezeptive) Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im europäischen Kontext

2.1 Zum Begriff (rezeptive) Mehrsprachigkeit

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wird heutzutage hauptsächlich in Verbindung mit der Globalisierung, mobilen Menschen und sich vermischenden Kulturen genannt (vgl. z. B. Cillia et al. 2003; B. Degener 2011; Gerhards 2010; Nogueira 2012; Pantos 2007; Sandrini 2004). Er ist in der Sprachenpolitik der EU verankert (vgl. z. B. Europäische Kommission 2008a, 2008b, 2008c, 2009; Europäisches Parlament 2008; Nogueira 2012) und in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend in den Fokus der Fremdsprachenforschung gerückt, in der sich ein eigener Zweig, die Mehrsprachigkeitsforschung, etablierte. Die Tatsache, dass sich der Terminus in so vielen verschiedenen Bereichen und Kontexten findet, führt zu einer Vielzahl von begrifflichen Varianten und Definitionen. Es ist daher erforderlich, diese zu diskutieren und mein Verständnis von (rezeptiver) Mehrsprachigkeit für den Kontext der vorliegenden Arbeit darzulegen.

Weil sich der Begriff *Mehrsprachigkeit* sowohl auf ein Individuum als auch auf Gemeinschaften beziehen kann, gilt es zunächst, zwischen kollektiver und individueller Mehrsprachigkeit zu unterscheiden (vgl. Bausch 2003: 439): **Kollektive Mehrsprachigkeit** versteht die Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher Ebene (vgl. Morkötter 2005: 57). Sie bildet sich z. B. durch die Existenz mehrerer Sprachen in demselben Territorium und durch Sprachkontakthänomene zwischen und innerhalb von Sprachgemeinschaften heraus; wobei einzelne Mitglieder durchaus auch monolingual sein können. Auf der individuellen Ebene hingegen wird der persönliche Sprachbesitz eines Menschen betrachtet (vgl. Europarat 2001: 17; Morkötter 2005: 57). Da der Fokus dieser Arbeit auf den Innensichten einzelner FremdsprachenlernerInnen liegt (s. 3.1), konzentriert sich die terminologische Abgrenzung im Folgenden auf die **individuelle Mehrsprachigkeit**.

Bereits 1979 weist Wandruszka auf die Mehrsprachigkeit des Menschen hin, die es jedem menschlichen Individuum durch eine ihm mitgegebene Fähigkeit ermöglicht, grundsätzlich mehrere Sprachen erwerben, lernen und gebrauchen zu können (vgl. Bausch 2003: 439). Auch nach Christ, der bei seinen Ausführungen ebenfalls auf Wandruszka (1979) verweist, ist der Mensch

potentiell und aktuell mehrsprachig, im potentiellen Sinne, weil seine Sprache (seine Muttersprache) Elemente vieler Sprachen enthält, die er kennt und nutzt, zumeist ohne sich dessen bewusst zu sein, und im aktuellen Verstande, weil er *grundsätzlich* mehrere („viele“) Sprachen erwerben/lernen kann (Christ 2004: 31, Herv. im Orig.).

Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit mag durchaus seine Berechtigung haben; es genügt den Ansprüchen der vorliegenden Arbeit allerdings nicht, davon auszugehen, dass bereits Kenntnisse in der Muttersprache und die Fähigkeit, Kenntnisse in anderen Sprachen erwerben zu können, ausreichen, um von Mehrsprachigkeit zu sprechen.

An diesem Punkt stellt sich daher die Frage, wann von einem mehrsprachigen Menschen gesprochen werden kann, und wodurch sich dieser von einem zweisprachigen unterscheidet. Im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens herrschen darüber begriffliche Unklarheiten. Noch immer werden die Termini *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* im unterrichtsmethodischen, curricularen und v. a. im sprachenpolitischen Kontext zu wenig differenziert oder gar synonym gebraucht. Da es qualitative und quantitative Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten gibt, ist es für die vorliegende Arbeit erforderlich, den Terminus *Mehrsprachigkeit* von dem der *Zweisprachigkeit* abzugrenzen:

Der Begriff ***Zweisprachigkeit*** verweist auf die sprachliche Kompetenz eines Menschen in der/n Muttersprache(n) und lediglich einer Fremdsprache; dies schließt auch den frühkindlichen Bilingualismus – im Sinne eines Erwerbs zweier Erstsprachen – mit ein. ***Mehrsprachigkeit*** hingegen, beginnt sich erst mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen, in der auch in einer oder mehreren Domänen kommuniziert werden kann (vgl. Bausch 2003: 439; Europäische Kommission 2008c: 3; Vollmer 2004: 238).³⁰ Mehrsprachig im Sinne der Europäischen Kommission zu sein, beschränkt sich nicht nur auf Kompetenzen in mehreren Sprachen, sondern ist vielmehr

the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw (Council for Cultural Cooperation 2001: 168).

Oksaar (1980) und Christ (2000) definieren die Mehrsprachigkeit als funktionales sprachliches Handeln, welches im Gegensatz zu der im traditionellen Fremdsprachenunterricht angestrebten *near-nativeness*³¹ steht:

Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus

³⁰ In der Fachliteratur werden eine Vielzahl von Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen unterschieden, die u. a. nach dem jeweiligen Sprachstand eines Individuums in den betreffenden Sprachen differenziert werden können. Allerdings besteht im fachwissenschaftlichen Diskurs bislang Uneinigkeit über das Maß an notwendiger Sprachkompetenz, um von Mehrsprachigkeit sprechen zu können (vgl. Vollmer 2004: 238). So wird bspw. zwischen minimalen und maximalen sowie ausgewogenen und dominanten Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen differenziert, die für den vorliegenden Kontext jedoch keine Relevanz haben und daher nicht diskutiert werden (vgl. zu weiteren Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen Bausch 2003: 440-443).

³¹ Mit *near-nativeness* sind sprachliche Kompetenzen, die denen eines Muttersprachlers entsprechen, gemeint; vgl. hierzu auch Unterkap. 2.2.5.

verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u. a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden (Ok-saar 1980: 43).

Nach Christ ist eine Person mehrsprachig,

die in mehreren Sprachen funktional sprachlich handeln kann, deren Handlungsfähigkeit in den seltensten Fällen von Sprache zu Sprache ausgewogen sein wird und bei der in der Regel von einer unterschiedlichen ‚kommunikativen Reichweite‘ von Sprache zu Sprache auszugehen ist. Was den Sprachstand dieser Person jedoch insbesondere charakterisiert, das ist die prinzipielle Offenheit für Sprachwechsel und die erlebte Praxis von mehreren Sprachen (Christ 2000: 10, Herv. im Orig.).

Die Kompetenz, problemlos von einer in eine andere Sprache wechseln zu können, steht dabei im Vordergrund (vgl. Rück 2009: 23). Auch Königs (2001) betont, dass das Ziel von Mehrsprachigkeit „eine möglichst weitreichende Kompetenz in der bzw. den Fremdsprachen [sein sollte], die es den Lernenden erlaubt, in dem für sie relevanten situationellen Rahmen fremdsprachlich erfolgreich zu handeln“ (Königs 2001: 263).

Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen sind diejenigen mehrsprachig, deren Spracherfahrung sich in den eigenen kulturellen Kontexten erweitert, „von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker“ (Europarat 2001: 17).³² Diese Auffassung von Mehrsprachigkeit wird von der Mehrsprachigkeitsforschung allerdings nicht geteilt. Zwei Definitionen, die dem entgegenstehen und meinem Verständnis von Mehrsprachigkeit nahe kommen, stammen von Christ (2004) und Bausch (2003): Sie charakterisieren denjenigen als mehrsprachig, der „auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache³³ *eingeschränkte* Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskusbereichen hat (um z. B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte zu lesen oder Fachgespräche führen zu können)“ (Christ 2004: 31, Herv. im Orig.). Dabei ist es nicht erforderlich, über volle Kompetenzen in allen vier Fertigkeiten in den jeweiligen Sprachen zu verfügen, partielle Fertigkeiten – wie das Lese- oder Hörverstehen – sind für die Kommunikation oder das Verstehen oftmals schon ausreichend (vgl. Bausch 2003: 439; Christ 2004: 31).

³² Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (im Folgenden GeR) unterscheidet zwischen Vielsprachigkeit/Multilingualismus sowie Mehrsprachigkeit/Plurilingualismus und fokussiert, entsprechend den Zielen der Europäischen Kommission, die Mehrsprachigkeit als zu erreichendes Ziel beim Sprachenlernen (vgl. Europarat 2001: 17; Klema & Hashimoto 2007: 18). Vielsprachigkeit/Multilingualismus bezeichnet nach Meißner (2005: 126) das Nebeneinander von vielen verschiedenen Sprachen in einem Territorium, das durch die Immigration von Menschen unterschiedlicher Herkunftssprachen entsteht (vgl. auch De Florio-Hansen 2006: 27).

³³ Dem möchte ich jedoch mit Verweis auf Bär (2009: 23), Marx (2010b: 165–168) sowie Meißner & Reinfried (1998: 15–18) widersprechen, da sich Mehrsprachigkeit auf der Basis aller Sprachen, über die der Lerner/die Lernerin verfügt – ob Muttersprache(n) und/oder Fremdsprache(n) – ausbilden kann, weil diese in den Köpfen der LernerInnen interagieren.

„In letzter Zeit gewinnt die ‚rezeptive Mehrsprachigkeit‘ als Bezeichnung für Interkomprehension³⁴ in der wissenschaftlichen Diskussion in Europa an Bedeutung“ (Duke 2010: 142–143, Herv. im Orig.). Als *rezeptive Mehrsprachigkeit* wird die Form von Mehrsprachigkeit bezeichnet, die sich auf Teilkompetenzen ausschließlich im Bereich des Lese- und/oder Hörverstehens beschränkt (vgl. Marx 2010b: 168).³⁵ Nach Beerkens & ten Thije „receptive multilingualism is focused primarily on achieving congruous understanding in discourse. In this mode each interlocutor speaks his/her own mother tongue and has enough receptive knowledge of the language of the other interlocutor“ (Beerkens & ten Thije 2012: 33). Diese Meinung teile ich nur bedingt, da ich wie Bär (2006), Duke (2010: 143–144), Marx (2010b: 168–169) und Reissner (2007: 81–89) der Ansicht bin, dass für die Herausbildung rezeptiver Mehrsprachigkeit neben der Muttersprache ebenso (Teil)fertigkeiten in allen anderen – den LernerInnen bekannten – Sprachen Ausgangsbasis sein können. Darüber hinaus bezieht sich der Begriff *rezeptive Mehrsprachigkeit* – wie bereits erwähnt – nicht nur auf das Hörverstehen, sondern auch auf das fremdsprachliche Leseverstehen in mehreren (nahverwandten) Sprachen (vgl. Duke 2010: 142; Marx 2010b: 168). Es kann sogar ausschließlich die Lesekompetenz eines Menschen in mehreren Fremdsprachen – ohne dass dieser gleichzeitig über die Fertigkeit des Hörverstehens in den betreffenden Sprachen verfügen muss – als rezeptive Mehrsprachigkeit bezeichnet werden (vgl. Castagne 2007: 20 sowie die EuroCom-Projekte: Hufeisen & Marx 2007a, 2014; Klein & Stegmann 2000; Tafel 2009). Das Ziel, das mit der Entwicklung rezeptiver Mehrsprachigkeit verfolgt wird, ist „nicht mehr der Aufbau mündlicher und schriftlicher Kompetenz auf Muttersprachniveau, sondern eine Kombination von systemlinguistischem Wissen und der [...] kulturellen und kommunikativen Kompetenz“ (Duke 2010: 143).

Bezogen auf das Hörverstehen im Rahmen rezeptiver Mehrsprachigkeit – so wie Beerkens & ten Thije (2012, s. o.) sie zu verstehen scheinen –, ist die in Skandinavien häufig praktizierte *Semikommunikation* zu erwähnen, bei der es um die mündliche Kommunikation zwischen SprecherInnen nah verwandter Sprachen geht (vgl. Marx 2010b: 169). Braunmüller & Zeevaert verstehen hierunter „die passive Beherrschung einer (oftmals genetisch eng verwandten

³⁴ Auf das Konzept/den Begriff *Interkomprehension* gehe ich in Unterkap. 2.3.1 ausführlich ein, da die Interkomprehension ein wichtiger Bestandteil der vorliegenden Arbeit ist.

³⁵ In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Begriff der *produktiven Mehrsprachigkeit*. Sobald es neben den rezeptiven Kompetenzen auch um produktive Kompetenzen (die nicht ohne das Vorhandensein rezeptiver Kompetenzen erworben werden können) geht – d. h., dass man in mehr als einer Fremdsprache auch Sprechen und/oder Schreiben kann –, wird dies in der Fachliteratur und in der vorliegenden Arbeit lediglich mit dem Begriff *Mehrsprachigkeit* bezeichnet (vgl. Christ 2004: 31). Die rezeptive Mehrsprachigkeit ist als eine Sonderform der Mehrsprachigkeit zu verstehen, die sich nur auf die rezeptiven Fertigkeiten – das Hör- und/oder Leseverstehen – bezieht.

Fremd-)Sprache“ (Braunmüller & Zeevaert 2001: 2, Herv. im Orig.; vgl. auch Zeevaert 2007a: 105–106). Sie gehen in Anlehnung an Trudgill (1986) davon aus, „dass es sich bei dieser Form der Verständigung um bestimmte Akkommodationsphänomene handelt. Das heißt, man stellt sich – wie bei der (genuinen) interdialektalen Kommunikation – auf sein sprachliches Gegenüber so weit ein, dass man versucht, sich ihm, soweit es tunlich erscheint, anzupassen“ (Braunmüller & Zeevaert 2001: 8). Unter Semikommunikation ist folglich die mündliche Kommunikation zwischen Sprechenden nah verwandter Sprachen zu verstehen (vgl. Marx 2010b: 169), bei der jede(r) KommunikationspartnerIn seine/ihre Sprache spricht und von dem/der jeweils anderssprachigen KommunikationspartnerIn verstanden wird.

Weiterhin wird in der Fachliteratur bezogen auf die Erwerbssituation zwischen Mehrsprachigkeit, **die außerinstitutionell und institutionell** erworben wird, unterschieden (vgl. Abendroth-Timmer/Breidbach 2000: 12–13)³⁶: Aus psycholinguistischer Sicht kann diese Unterscheidung jedoch nicht unterstützt werden, da nach Meißner & Reinfried (1998: 16) in beiden Fällen (außerinstitutionell und institutionell) die Prozesse zur Sprachaneignung gleichen Mustern unterliegen. Der Erwerb weiterer Fremdsprachen erfolgt ihrer Ansicht nach auf der Basis der zuerst erworbenen Fremdsprache(n) und ist von der jeweiligen kognitiven Reife der Lernenden abhängig, sodass einzelne Phasen des Spracherwerbs verkürzt oder übersprungen werden können. Ferner kann angenommen werden, dass Assoziationsgesetze wirken. Gemeint sind Assoziationen zwischen den jeweiligen Sprachen, die sich auf die Lautung oder Schreibung, auf grammatikalische oder inhaltliche Ähnlichkeiten beziehen (vgl. Meißner & Reinfried 1998: 16–17), die bspw. innerhalb von Sprachenfamilien für das Sprachenlernen genutzt werden können.

Neben Meißner & Reinfried (1998a, 1998b) kommen auch andere VertreterInnen der Sprachlehr- und -lernforschung zu dem Schluss, dass jeder weitere (Fremd)spracherwerb durch bereits vorhandene Sprachenkenntnisse beeinflusst wird und sich seinerseits wiederum auf diese auswirkt.³⁷ Die daraus resultierenden zwischensprachlichen Interaktionen stellen eine

³⁶ Die Spracherwerbsforschung fokussiert die Aneignung/das Erwerben fremder Sprachen und unterscheidet zwischen *Erwerben* und *Lernen*. In der Fachliteratur existiert allerdings bislang noch keine einheitliche Terminologie. Das Erwerben von Fremdsprachen bezieht sich meist auf einen außerunterrichtlichen Kontext; das Lernen hingegen auf im Wesentlichen unterrichtlich gesteuerte Kontexte (vgl. Königs 2010: 754). An dieser Stelle ist anzumerken, dass Lernen immer auch Erwerben – also die unbeabsichtigte, ungesteuerte Aneignung – implizieren kann (vgl. Hufeisen 2005: 8). Dies bedeutet jedoch nicht, das Lernen als eine Sonderform des Erwerbens zu betrachten (vgl. ebd.). In meiner Arbeit werden die Begriffe *Erwerben* und *Lernen* synonym gebraucht. Bezogen auf den vorliegenden Kontext ist primär das unterrichtlich gesteuerte – aber zum Teil auch das autonome – inferentielle Lernen gemeint (siehe Einleitung und den weiteren Verlauf dieses Unterkapitels).

³⁷ Seit Ende der 1990er Jahre sind einige Modelle zum multiplen Fremdsprachenlernen entstanden, die sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit beziehen. Zu nennen sind an dieser Stelle das *Foreign Language Acquisition Model* (FLAM) von Groseva (1998), das *Rollen-Funktions-Modell* von Williams & Hammarberg (1998) sowie

essenzielle Größe für die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit dar. Weiterhin wird deutlich, dass sich Mehrsprachigkeit nicht nur durch ein additives Lernen mehrerer Sprachen auszeichnet, sondern auch durch den Transfer individuellen Wissens und individueller Sprach(lern)erfahrungen (vgl. Christ 2006: 50). Wie bedeutend diese zwischensprachlichen Interaktionen v. a. für das interkomprehensionsbasierte – auf Transfer ausgerichtete – rezeptive Sprachenlernen und den damit verbundenen Aufbau von rezeptiver Mehrsprachigkeit sind³⁸, ist ein wesentlicher Bestandteil der vorliegenden Arbeit und wird im dritten Kapitel ausführlich thematisiert.

Der Fokus dieser Studie liegt auf dem **individuellen Fremdsprachenlernen**, dem ein dynamischer Begriff von Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt wird.³⁹ Unter Mehrsprachigkeit werden alle Sprachsituationen, Lern- und Erwerbssequenzen verstanden, die sich auf die Muttersprache(n) und mindestens zwei weitere (Fremd)sprachen beziehen. Dabei stehen nicht die sprachliche Genauigkeit und das Erreichen von *near nativeness* im Vordergrund, sondern es werden auch Teilfertigkeiten in mindestens zwei Fremdsprachen akzeptiert, die dazu befähigen, an Kommunikationssituationen teilzuhaben (vgl. Bausch 2003: 439; Christ 2004: 31). Des Weiteren wird – bezogen auf die individuelle Mehrsprachigkeit – von der Existenz vielfältiger sprachlicher (individuell unterschiedlicher) mentaler Verknüpfungen auf intra- und interlingualer Ebene sowie von potenziell multidirektionalem Transfer⁴⁰ ausgegangen (vgl. Morkötter 2005: 58), der ein vernetztes, effizientes Sprachenlernen erlaubt.

Welchen Stellenwert die individuelle Mehrsprachigkeit aus sprachpolitischen Gesichtspunkten in der EU hat, und wie es um die individuelle Mehrsprachigkeit der EU-BürgerInnen bestellt ist, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

Hammarberg (2001), das *Multilingual Processing Model* von De Bot (2004), das *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) von Herdina & Jessner (2002), das *Faktorenmodell* bzw. *Faktorenmodell 2.0* von Hufeisen (2010) und das *Modell des Didaktischen Mehrsprachen-Monitors* von Meißner (2004c). All diese Modelle zum multiplen Sprachenlernen gehen davon aus, dass bestimmte Transfer- und Interaktionsphänomene zwischen den Interlanguages eines Individuums den Lernprozess lernerintern und -extern steuern, indem die erworbenen oder zu erwerbenden Lersprachen sich in unterschiedlicher Weise beeinflussen bzw. miteinander interagieren (vgl. hierzu die umfangreichen Ausführungen zu den einzelnen Modellen von Kursiša 2012: 28–37; Marx 2005: 25–51 und Roche 2013: 171–181; vgl. auch Hufeisen 2009: 539). Vor allem Hufeisens Faktorenmodell und das letztgenannte Modell Meißners sind für die Interkomprehensionsdidaktik und den Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung. Sie werden in den Unterkapiteln 2.3.3 und 3.1.3 aufgegriffen und erläutert.

³⁸ Das rezeptive Sprachenlernen kann sowohl gesteuert im Rahmen eines Sprachkurses als auch autonom und außerinstitutionell stattfinden.

³⁹ Mit dynamisch ist hier ein Sprachwandel auf individueller Ebene in Abhängigkeit von der Zeit gemeint (vgl. Herdina & Jessner 2002).

⁴⁰ An dieser Stelle verweise ich auf das Unterkap. 3.1.2, in dem die Rolle des Transfers beim interkomprehensionsbasierten Lehren und Lernen diskutiert wird.

2.2 Zur Mehrsprachigkeitspolitik und -situation in der EU⁴¹

2.2.1 Sprachenpolitische Standpunkte zum Fremdsprachenlernen

Seit dem Vertrag von Maastricht (1992) hat sich die Förderung des Fremdsprachenlernens und damit einhergehend die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit – mit der Betonung der Sprachenvielfalt – zu einer wichtigen Säule in der EU-Sprachenpolitik entwickelt (vgl. Hocharangige Gruppe "Mehrsprachigkeit" 2007: 1): Denn mit Fremdsprachenkenntnissen kann man sich bspw. „mit anderen über die Sprachgrenzen hinweg austauschen und auf diese Weise unterschiedliche Lebens- und Denkweisen, Toleranz und gegenseitige Achtung kennen lernen“ (Europäische Kommission 2010: 29), was zur Konsolidierung eines geeinten Europas beitragen kann (vgl. Europäische Kommission 2008a). Darüber hinaus wirkt sich das Fremdsprachenlernen positiv auf die Lernenden aus⁴²:

Contact with another language is not only compatible with becoming proficient in one's mother tongue, it also makes it easier. It opens the mind, stimulates intellectual agility and, of course, expands people's cultural horizon. Multilingualism is part and parcel of both European identity/citizenship and the learning society (Europäische Kommission 1995: 47).

Die EU verfolgt daher nicht nur das sprachpolitische Ziel, die Sprachenvielfalt zu erhalten⁴³, sondern auch die individuelle Mehrsprachigkeit seiner BürgerInnen auf vielfältige Weise durch diversifizierte Fremdsprachenangebote, die auch das Lernen partieller Fertigkeiten anerkennen, zu fördern (vgl. u. a. Pilypaitytė 2013; Committee of Ministers 1998: 34). Denn durch die steigenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und individuellen Anforderungen – infolge des sich vergrößernden und zusammenwachsenden Europas – sind Kenntnisse in nur einer Fremdsprache für EU-BürgerInnen nicht mehr ausreichend. Der Europäische Rat von Barcelona fordert daher im Jahr 2002, dass jeder Europäer und jede Europäerin neben der/n

⁴¹ Ich möchte anmerken, dass ich den LeserInnen der Arbeit in diesem Kapitel einen Überblick zum besseren Verständnis der Thematik geben möchte, der keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Tiefer gehende Einblicke in die europäische Mehrsprachigkeitspolitik geben: Bär (2004), Gerhards (2010), Haselhuber (2012), Nißl (2011) und Sellner (2010). Darüber hinaus diskutieren Gerhards (2010), Limbach & Gerhards (2012), Haselhuber (2012) und Nißl (2011) Vorschläge für eine neue EU-Sprachenregelung, auf die ich an dieser Stelle nicht eingehen, sondern nur verweisen möchte.

⁴² Marx betont neben der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit „positive Einflüsse auf das Lernen weiterer Sprachen“ hat, dass „ein Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht zu erhöhtem Sprachbewusstsein, zu vertiefter Sprach(en)kompetenz (aller Sprachen, ob Erst-, Zweit-, Herkunfts- oder Fremdsprachen), zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation“ führt (Marx 2014: 1). Auch Ahrens (2004: 9) weist auf die positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit – wie erhöhte Kreativität, bessere Intelligenzleistungen, kognitivere Flexibilität, Horizonterweiterung und divergentes Denken bei Mehrsprachigen – hin. Bezogen auf den frühen Englischunterricht bestätigen bspw. Kahl & Knebeler (1996), Keßler (2006) sowie Keßler et al. (2006) positive Effekte des frühen Fremdsprachenlernens auf Kinder; Blondin et al. (1998) weisen bei 4-6-jährigen die Herausbildung von metalinguistischem Bewusstsein nach. Schmid-Schönbein (2004) zeigt ebenfalls die Vorteile frühen Fremdsprachenlernens auf und gibt einen Überblick über weitere Studien in diesem Bereich, die alle zu positiven Ergebnissen kommen (vgl. Scharff Rethfeldt et al. 2013).

⁴³ Darunter fallen neben den wichtigen Weltsprachen auch die Regional- oder Minderheiten- und Migrantensprachen (vgl. Hocharangige Gruppe "Mehrsprachigkeit" 2007: 1).

Muttersprache(n) mindestens zwei Fremdsprachen lernen soll (vgl. Europäische Kommission 2008c: 3; Europarat 2002: 19). Das Umsetzen der Formel **Muttersprache + 2 = individuelle Mehrsprachigkeit** gilt seitdem als primäres Ziel der europäischen Sprachenpolitik.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden in den folgenden Jahren Aktionspläne und Rahmenstrategien⁴⁴ entwickelt, deren Forderungen sich sowohl auf den gesellschaftlichen als auch den wirtschaftlichen Bereich erstrecken (vgl. z. B. CiLT - The National Centre for Languages 2003: 8, 10, 13; Europäische Kommission 2005: 2). Die Kommission versichert zudem, dass sie alles tun wird, um die Mehrsprachigkeit innerhalb der einzelnen Mitgliedstaaten stärker ins Blickfeld zu rücken, da diese letztendlich über die interne Umsetzung entscheiden (vgl. CiLT - The National Centre for Languages 2003: 5); offen bleibt jedoch, welche Maßnahmen dazu ergriffen werden.

Im Jahr 2006 wird von der Europäischen Kommission eine ExpertInnengruppe zum Thema Mehrsprachigkeit eingerichtet. Ihre Aufgabe besteht darin, die Kommission bei der Ausarbeitung einer neuen umfassenden Strategie für die Mehrsprachigkeit in der EU zu unterstützen, Impulse und Ideen für einen ganzheitlichen Ansatz für die Mehrsprachigkeit zu liefern sowie Empfehlungen für Maßnahmen auszusprechen (vgl. Hochrangige Gruppe "Mehrsprachigkeit" 2007: 2). In ihrem Abschlussbericht betont sie v. a. den interkulturellen Wert und den kognitiven Mehrwert des Sprachenlernens, da es „Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, Konzentration, Begriffsbildung, kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeit und Befähigung zur Teamarbeit“ (Hochrangige Gruppe "Mehrsprachigkeit" 2007: 3) fördert, und diese Eigenschaften eine grundlegende Bedeutung für die europäische Gesellschaft haben.

Gerade vor dem Hintergrund der Globalisierung, der Erweiterung des Binnenmarktes, der verstärkten Mobilität innerhalb der EU und der Zuwanderung in die EU nehmen die Anforderungen an die Förderung von Mehrsprachigkeit eine völlig neue Dimension – was Umfang, Komplexität und politische Bedeutung anbelangt – an (vgl. Hochrangige Gruppe "Mehrsprachigkeit" 2007: 1–2). Um sich den wachsenden Herausforderungen zu stellen und um einen schlüssigen Rahmen für eine einheitliche Politik der Mehrsprachigkeit innerhalb der EU zu schaffen und umzusetzen, wird 2007 unter Präsident Barroso der Politikbereich Mehrsprachigkeit etabliert. Von 2007 bis 2010⁴⁵ wird sogar ein einzig für die Mehrsprachigkeit verantwortlicher EU-Kommissar, Leonard Orban, beauftragt (vgl. ebd.: 1).

⁴⁴ siehe z. B. CiLT - The National Centre for Languages (2003); Europäische Kommission (2005); Europäisches Parlament (2008)

⁴⁵ Im Februar 2010 wird der Bereich wieder in das Bildungsressort zurückverlegt und die zyprische Kommissarin Androulla Vassiliou damit betraut (vgl. Haselhuber 2012: 202), die sich bis 2014 neben Bildung, Kultur und Jugend auch – leider jedoch nicht ausschließlich – um die Mehrsprachigkeit kümmert. Ihr Nachfolger ist seit September 2014 der ungarische Politiker Tibor Navracsics, zu dessen Aufgaben bedauerlicherweise ebenfalls

Seit 2010 setzt der Europarat auf Bewusstmachung des Mehrwertes von Mehrsprachigkeit sowie Lehr- und Lernmethoden, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Lernenden abgestimmt werden (vgl. Europarat: 10–11):

- making learners aware of the purposes served by knowing languages [...];
- promoting autonomous learning (particularly with the help of language resource centers);
- devising curriculum scenarios [...];
- making institutions of higher education aware of their responsibilities in this area; university courses offer another opportunity to learn new languages (and not simply stay with those studied in secondary school);
- making it possible for learners to acquire partial competences in languages related to those they know or have studied already (e.g. intercomprehension) (Europarat 2010: 38, Herv. J.B.).

Es zeichnet sich ab, dass von nun an auch sprachliche Teilfertigkeiten bei der Herausbildung individueller Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang soll v. a. der Förderung rezeptiver Fertigkeiten mehr Bedeutung zukommen:

The value of passive language knowledge⁴⁶ should be further explored, and appropriate language learning methods enhanced to allow understanding and basic communication across different languages (Europäische Kommission 2012b: 10).

2.2.2 Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Zur Umsetzung der in den Aktionsplänen und Rahmenstrategien benannten Forderungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit ergreift die EU verschiedene Maßnahmen. Eine ist z. B. die Aktion Lingua – bestehend aus Lingua 1 und Lingua 2 –, die zum lebenslangen Lernen beitragen soll mit dem Ziel, die sprachliche Vielfalt in ganz Europa zu fördern und die Qualität des Fremdsprachenunterrichts durch innovative Lehr- und Lernmethoden zu verbessern (vgl. Europäische Kommission 2007).⁴⁷ Herausragende, innovative Projekte/Konzepte des Fremdsprachenlehrens und -lernens in Europa werden mit dem *Europäischen Sprachensiegel* ausgezeichnet.

Konkrete, auf das unterrichtlich bezogene Fremdsprachenlernen ausgerichtete Maßnahmen des Europarates zur Förderung von Mehrsprachigkeit sind die Entwicklung eines *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) (vgl. Europarat 2001) und das auf diesem Konzept aufbauende *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) (vgl. Europarat 2003: 32):

nicht explizit die Förderung von Mehrsprachigkeit zählt (vgl. www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/dear-tibor-junckers-auftragsschreiben-an-seinen-neuen-eu-jugendkommissar.10043/ und www.igbk.de/wir-ueber-uns/aktuelles/igbk-stellungnahme-zum-neuen-eu-kommissar-fuer-bildung-kultur-jugend-und-sport/, 27.06.2015).

⁴⁶ Ich halte statt des Begriffs *passive language knowledge* den Begriff *receptive language knowledge* für passender, da jeglicher Art von Sprachenwissen aktive Verarbeitungsprozesse zugrunde liegen (vgl. Asano 2011: 19; Duke 2010: 143).

⁴⁷ Im Anhang findet sich eine Übersicht über die wesentlichsten Projekte zur Förderung individueller rezeptiver Mehrsprachigkeit in Europa; fast alle wurden/werden im Rahmen der Lingua 1- bzw. Lingua 2-Aktion gefördert.

Das Bestreben des GeR ist es, durch die Definition von sechs sprachlichen Kompetenzstufen, das Fremdsprachenlernen in Europa zu vereinheitlichen und Ergebnisse vergleichbar zu machen. LernerInnen können gemäß des GeR auf verschiedenen Niveaustufen „verschiedene Kompetenzen erreichen, dabei werden auch Teilkompetenzen wie z. B. verstehendes Lesen und Hörverstehen honoriert“ (Klein 2004a: 17). Dem ESP liegt das Konzept der lebenslang zu fördernden individuellen Mehrsprachigkeit zugrunde. Es soll die LernerInnen zur Reflexion anregen, sie bei ihren Lernerfahrungen begleiten und das interkulturelle, selbstständige, eigenverantwortliche Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterstützen (vgl. Tauschitz 2010: 72–73).

Um den UnionsbürgerInnen ein Bewusstsein für die vielen Sprachen in Europa zu vermitteln und sie zum Sprachenlernen anzuregen, beschließen die Europäische Kommission und der Europarat 2011, jedes Jahr am 26. September einen *Europäischen Tag der Sprachen* mit zahlreichen Veranstaltungen rund um das Sprachenlernen zu begehen (vgl. Christ 2009: 480; Nogueira 2012: 3–4). Ein weiteres Projekt zur Mehrsprachigkeitsförderung ist *Poliglotti4.eu*⁴⁸. „Die Website des Projekts stellt nachahmenswerte Verfahren in der Sprachenpolitik und beim Sprachenlernen vor und gibt Politikern, Lehrenden, Lernenden und Organisationen der Zivilgesellschaft ein leistungsstarkes Werkzeug in die Hand, um ihre Arbeit im Bereich der informellen und nichtstaatlichen Bildung zu verbessern und zu vergleichen“ (Nogueira 2012: 4).

2.2.3 Zur Sprachensituation innerhalb der EU

Das Verstehen von und das Kommunizieren können in mehr als einer Fremdsprache ist das angestrebte Ziel der Europäischen Kommission und des Europarates für die EU-BürgerInnen, was in verschiedenen Forderungen und Maßnahmen (s. 2.2.1 und 2.2.2) seit der Jahrtausendwende zum Ausdruck kommt. Doch wie sieht die aktuelle Sprachensituation aus?⁴⁹

Die Europäische Union (EU) besteht seit 2013 aus 28 Mitgliedstaaten, in denen ca. 500 Millionen Menschen leben.⁵⁰ Mit der zunehmenden Zahl von Mitgliedstaaten wächst die Anzahl der Amtssprachen⁵¹ auf bislang 24 an. Neben den Amtssprachen gibt es ca. 60 weitere indigene Sprachen und Dutzende nichtindigene Sprachen, die von Migrantengemeinschaften innerhalb der EU gesprochen werden (vgl. Europäische Kommission 2008b: 5). Die Achtung und Wahrung dieser Sprachenvielfalt ist ein Grundwert der EU und in der Charta der Grundrechte

⁴⁸ www.poliglotti4.eu/php/index.php?lg=de&class_id=, 27.06.2015

⁴⁹ Umfassende Ausführungen zur Mehrsprachigkeit in Europa finden sich bei: Bär (2004), Europäische Kommission (2001, 2006, 2012b), Gerhards (2010), Haselhuber (2012), Nißl (2011) und Sellner (2010).

⁵⁰ In den kommenden Jahren ist ein weiteres Wachstum der EU durch eine mögliche Aufnahme der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien, Montenegros und der Türkei zu erwarten (vgl. www.ec.europa.eu/enlargement/instruments/funding-by-country/former-yugoslav-republic-of-macedonia/index_de.htm, 27.06.2015).

⁵¹ Eine Amtssprache ist eine Sprache, die für den Gebrauch in öffentlichen Domänen gesetzlich anerkannt ist (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2011: 24, die sich auf Wirrer bezieht).

im Artikel 22 festgehalten (vgl. Das Europäische Parlament 2000: 13).⁵² Doch trotz des Sprachenreichtums herrscht scheinbar noch immer der monolinguale Habitus⁵³ innerhalb der EU vor, wie die Eurobarometer-Befragungen der Jahre 2000⁵⁴, 2005 und 2011 – die sich auf die Sprachenkenntnisse der EuropäerInnen beziehen⁵⁵ – bestätigen⁵⁶: Knapp die Hälfte der Befragten (46%) gibt an, neben der Muttersprache keine weitere Sprache zu sprechen (s. Tab. 1)⁵⁷; nur ca. 54% sprechen eine Fremdsprache. Lediglich ein Viertel der StudienteilnehmerInnen spricht zwei Fremdsprachen und ist damit – nach Definition der vorliegenden Arbeit (vgl. Unterkap. 2.1) – mehrsprachig.⁵⁸ Der aktuelle Status quo ist also noch weit von dem vom Europarat postulierten Ziel Muttersprache(n) + 2 für die Mehrheit der EU-BürgerInnen entfernt:

	Keine Fremdsprache	Eine Fremdsprache	Zwei Fremdsprachen	Drei und mehr Fremdsprachen
EU (2005)	44	56	28	11
EU (2011)	46	54	25	10

Tabelle 1: Sprachen, in denen sich die EU-BürgerInnen unterhalten können (in Prozent)⁵⁹

Einen Überblick über die meistgesprochenen Mutter- und Fremdsprachen innerhalb der EU⁶⁰ gibt Tabelle 2. Sie zeigt, dass Deutsch mit 16% die häufigste Muttersprache ist. Englisch hingegen ist mit 38% die meistgelernte Fremdsprache.

⁵² Auch die EU-BürgerInnen stehen der Sprachenvielfalt und ihrer Wahrung positiv gegenüber, wie Witts Studie (2010: 127–207) zeigt, in der 89,2% der Befragten die europäische Sprachenvielfalt für schützenswert finden und sich lediglich 7,2% dagegen aussprechen (vgl. hierzu auch Bär 2004: 57).

⁵³ Es lässt sich u. a. auf die Gründung von Nationalstaaten im Europa des 18. Jahrhunderts sowie die damit verbundene nationalsprachliche Homogenisierung in den einzelnen Ländern zurückführen (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2011: 17–21). In dieser Arbeit gehe ich nicht weiter auf historische Hintergründe, wie z. B. die Entstehung von Nationalstaaten ab dem 18. Jahrhundert und die damit verbundene staatlich verordnete Einsprachigkeit des Bürgers ein, siehe hierzu exemplarisch: Braunmüller (2007b), Eggs (2006), Ehlich & Redder (2008), Gerhards (2010), Weber (2011) und Wright (2011).

⁵⁴ An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass sich die Befragung aus dem Jahr 2000 nur auf die damaligen 15 Mitgliedstaaten bezieht, und nur sehr wenige Daten innerhalb der Studie zum Fremdsprachenlernen erhoben werden. Aufgrund der mangelnden Aussagekraft berücksichtige ich die Daten dieser Studie in der vorliegenden Arbeit nur am Rande.

⁵⁵ Als EuropäerInnen werden in dieser Arbeit die BürgerInnen der Europäischen Union bezeichnet.

⁵⁶ Bei meinen Ausführungen beziehe ich mich primär auf das aktuelle Datenmaterial aus dem Jahr 2011 (vgl. Europäische Kommission 2012b) und vergleiche dieses, wenn angebracht, mit den Daten aus den Jahren 2000 (vgl. Europäische Kommission 2001) und 2005 (vgl. Europäische Kommission 2006).

⁵⁷ Aus der Studie geht jedoch nicht hervor, ob die TeilnehmerInnen nur eine oder mehrere Muttersprache(n) haben.

⁵⁸ Aus der Eurobarometer-Befragung (vgl. Europäische Kommission 2012b) gehen die Gründe für die Stagnation bzw. den leichten Rückgang der europäischen Mehrsprachigkeit von 2005–2011 nicht hervor.

⁵⁹ Die Daten sind der Eurobarometer-Umfrage aus dem Jahr 2011 entnommen (vgl. Europäische Kommission 2012b: 15–16). Unklar bleibt, was genau in der Studie mit *unterhalten* verstanden wird. Nach meinem Verständnis ist im Kontext der Studie mit *sich in einer Fremdsprache unterhalten können* das Sprechen von Fremdsprachen bzw. das mündliche Kommunizieren können in einer Fremdsprache gemeint.

⁶⁰ In Übereinstimmung mit den Bevölkerungszahlen der EU betrachtet.

	Als Muttersprache	Als Fremdsprache	Insgesamt als Fremd- und Muttersprache
Englisch	13	38	51
Französisch	12	12	24
Deutsch	16	11	27
Spanisch	8	7	15

Tabelle 2: Die meistgesprochenen Mutter- und Fremdsprachen in der EU (in Prozent)⁶¹

Mit einem insgesamten Anteil von 51% ist Englisch allerdings die meistgesprochene Sprache in der EU, gefolgt von Deutsch mit 27% (vgl. Tab. 2). Daraus lässt sich schließen, dass **bereits drei Viertel der EU-BürgerInnen (78%) Englisch- und/oder Deutschkenntnisse** haben, die als Grundlage für die Förderung individueller Mehrsprachigkeit genutzt werden könnten.

Da die Tabellen 1 und 2 nichts über die Einstellung der EU-BürgerInnen zum Fremdsprachenlernen aussagen, ergänzen die weiteren Ausführungen die Skizzierung der Sprachensituation in der EU: Obwohl knapp die Hälfte der EU-BürgerInnen noch immer einsprachig ist – und die Mehrsprachigkeit augenscheinlich nicht zugenommen hat (s. Tab. 1) –, geht aus der Eurobarometer-Studie des Jahres 2011 hervor, dass die Mehrheit eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen hat: 88% der StudienteilnehmerInnen sind der Ansicht, dass es generell nützlich ist, neben der Muttersprache Fremdsprachenkenntnisse zu besitzen.⁶² 72% der StudienteilnehmerInnen plädieren sogar für Kenntnisse in mehr als nur einer Fremdsprache. Dabei sind für 67% der Befragten Englischkenntnisse am wichtigsten und bspw. nur für 17% Deutsch-, für 16% Französisch-⁶³ und für 14% Spanischkenntnisse. Bezogen auf die Zukunft ihrer Kinder finden sogar 98% Fremdsprachenkenntnisse – besonders in Englisch – essenziell⁶⁴ (vgl. Europäische Kommission 2012b: 8, 9, 167).

Auch wenn die Mehrheit der EU-BürgerInnen Fremdsprachenkenntnisse für den individuellen Bereich grundsätzlich als wichtig erachtet, ist ihre Motivation, eine oder mehrere Fremdsprachen zu lernen entsprechend der Eurobarometer-Umfragen gering. Antworten hierauf liefert z. T. die Studie von 2011, wonach 34% der BürgerInnen der *Ansporn* zum Sprachenlernen fehlt,

⁶¹ Vgl. die Daten mit Europäische Kommission (2012b: 22).

⁶² Die Befragten sind der Meinung, dass ihnen Fremdsprachenkenntnisse v. a. von Nutzen sind, um im Ausland zu arbeiten (61%) oder zu studieren (46%), für ihre Arbeit (53%) und für Auslandsurlaube (47%) (vgl. Europäische Kommission 2012b: 8). Darüber hinaus werden Fremdsprachen „als nützliches Werkzeug für den Zugang zum Internet und zu anderen Medien angesehen“ (ebd.: 49).

⁶³ Verglichen mit der Umfrage von 2005 sind die Zahlen für Deutsch (-5%) und Französisch (-9%) rückläufig.

⁶⁴ Das ist ein Plus von 12% im Vergleich zur Studie von 2005 und spiegelt einmal mehr den Status des Englischen als Lingua Franca wider. Es bedarf daher v. a. an Aufklärung, dass Englischkenntnisse wegen ihres hohen kommunikativen Wertes zwar wichtig, aber aufgrund der zunehmenden Globalisierung allein nicht ausreichend sind, um den steigenden fremdsprachlichen Anforderungen gerecht zu werden.

28% es zu *zeitaufwendig* und 25% es zu *teuer* finden. 19% sind sogar entmutigt, weil sie meinen, *kein Talent* für das Fremdsprachenlernen zu haben (vgl. Europäische Kommission 2012b: 9, Herv. J.B.).

2.2.4 Fazit: Die mehrsprachigkeitspolitische Realität

Erklärte sprachenpolitische Ziele für die EU sind

- die Förderung von Mehrsprachigkeit entsprechend der Formel Muttersprache + 2 und
- der Erhalt der Sprachenvielfalt.

Innerhalb der EU-Organe zeichnet sich aktuell jedoch ein gegenläufiger Trend ab, der die immer stärkere Durchsetzung der Lingua Franca Englisch (s. 2.2.3) sowie den verstärkten Einsatz von Französisch und Deutsch unterstützt (vgl. Haselhuber 2012: 149): Beim Europäischen Gerichtshof hat sich Französisch als Arbeitssprache durchgesetzt, bei der Europäischen Zentralbank Englisch und beim Europäischen Rechnungshof, der Europäischen Kommission, dem Rat der EU sowie beim Europäischen Patentamt Englisch, Französisch und Deutsch (vgl. Haselhuber 2012: 23–24). Das Englische als Lingua Franca ist damit die vorrangige Arbeitssprache innerhalb der EU-Organe, gefolgt von Französisch und Deutsch. Ferner macht Haselhuber (2012) in seiner Arbeit darauf aufmerksam, dass sowohl in den Weiß- und Grünbüchern als auch bei der Internetpräsenz und den Pressemitteilungen der EU keine Rede von gelebter Sprachenvielfalt sein kann; auch hier überwiegen die Sprachen Englisch, Französisch und (seltener) Deutsch (vgl. ebd.: 47–55). Um die o. g. Ziele der Europäischen Kommission zu erreichen, müssten Wright (2009) zufolge zunächst die Organe der EU, die bislang keinesfalls als Vorbild fungieren, die Mehrsprachigkeit intern etablieren und die Kommunikation bzw. Entwicklung einer europäischen Öffentlichkeit verstärkt fördern (vgl. Haselhuber 2011: 140). Zudem müssten die einzelnen Mitgliedstaaten den Forderungen der Europäischen Kommission bzw. des Europarates nachkommen und auch ihrerseits die Förderung von Mehrsprachigkeit sowie die Wahrung der Sprachenvielfalt sprachenpolitisch verfolgen und geeignete Maßnahmen ergreifen, denn mit 46% ist noch immer fast die Hälfte der EU-Bevölkerung monolingual (s. Tab. 1). Der Status quo zur Mehrsprachigkeit ist damit bislang weit von dem vom Europarat postulierten Ziel Muttersprache + 2 entfernt; auch wenn die EU-BürgerInnen Fremdsprachenkenntnisse zunehmend nützlich finden.

Es bleibt daher festzuhalten, dass es trotz zahlreicher sprachenpolitischer Forderungen und Maßnahmen nur langsam gelingt, die EU-BürgerInnen davon zu überzeugen, dass Englisch als Fremdsprache zwar wichtig, aber allein nicht genug ist, um den steigenden sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, und sie zum Lernen weiterer Fremdsprachen zu motivieren. Neben einer stärkeren Vorbildwirkung könnten bedürfnisorientierte Lehr- und Lernkon-

zepte – die das Sprachenlernen attraktiver gestalten – die Motivation, Fremdsprachen zu lernen, erhöhen. Es wäre z. B. möglich,

die Ziele hinsichtlich der zu erreichenden Kompetenzen auf ein leichter zu realisierendes Niveau zu begrenzen – nicht immer braucht man fehlerfreie Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen gleichermaßen. Vielmehr reicht es oftmals aus, den Kommunikationspartner oder fremdsprachige Texte zu verstehen, ohne sich selbst fehlerfrei in der Fremdsprache ausdrücken zu können. Damit reduziert sich der Lernaufwand im Anfangsstadium des Erwerbs einer Fremdsprache um ein Vielfaches, und das Interesse für die Sprache kann leichter geweckt und fortentwickelt werden (Reissner 2011a: 145).

Zudem wäre es gerade vor dem Hintergrund, dass ein Großteil der EU-BürgerInnen (78%) bereits Englisch- und/oder Deutschkenntnisse⁶⁵ hat (s. Tab. 2) sinnvoll, das Lernen von partiellen Fertigkeiten in Fremdsprachen anzubieten, die mit diesen beiden Sprachen verwandt sind. Denn will man Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben in mehreren Fremdsprachen lernen, so ist dies i. d. R. sehr lern- und zeitintensiv. Es ist daher zu überprüfen, ob die gezielte Förderung von ausschließlich rezeptiven fremdsprachlichen Fertigkeiten in gleich mehreren nahverwandten Sprachen einen Beitrag zum Aufbau individueller Mehrsprachigkeit leisten kann.

2.2.5 Zur Bedeutung rezeptiver fremdsprachlicher Fertigkeiten

Didaktische Konzepte, die stärker auf die Bedürfnisse von LernerInnen eingehen, die den Lernaufwand reduzieren und nur rezeptive sprachliche Fertigkeiten fokussieren, können schneller als im traditionellen Fremdsprachenunterricht und lernerleichternd zu Lernerfolgen führen (vgl. Arntz 2011: 471; Duke 2010: 141), indem sie bspw. das (sprachliche) Vorwissen der LernerInnen aktivieren und gezielt nutzen. „Eine Option, die immer noch vernachlässigt wird, aber in jüngerer Zeit zunehmend auf Interesse stößt“, ist nach Möller (2011: 79) die

rezeptive Mehrsprachigkeit [...]. Die Erleichterung des Erwerbs bei einer Konzentration auf die passive Kompetenz⁶⁶ ist besonders in einem Zusammenhang auffällig, der die europäische Sprachenvielfalt charakterisiert: Die vielen Einzelsprachen gliedern sich in eine überschaubarere Zahl von Sprachenfamilien, innerhalb derer eine relativ enge Verwandtschaft besteht, was den rezeptiven Zugang stark erleichtert, sobald jemand eine Sprache aus einer Familie beherrscht.

⁶⁵ Aufgrund ihrer hohen Sprecherzahl könnten sie von der Mehrheit der EU-BürgerInnen als Brückensprachen zum interkomprehensionsbasierten Aufbau rezeptiver Fertigkeiten innerhalb der germanischen Sprachengruppe genutzt werden.

⁶⁶ Gemeint sind die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören. Eine umfassende Gegenüberstellung aktiver (produktiver) und passiver (rezeptiver) Fertigkeiten – v. a. im Hinblick auf das Tertiärsprachenlernen – findet sich bei Müller-Lancé (2006: 172–176).

Im Gegensatz zu der im klassischen Fremdsprachenunterricht angestrebten *near native-Kompetenz*⁶⁷ in allen Fremdsprachen fördert die rezeptive Mehrsprachigkeit ein „set of competencies which comprise (meta)linguistic and intercultural understanding, domain specificity, and cooperative communicative competence (Sprachhandlungskompetenz)“ (Hufeisen & Marx 2007b: 308). Denn nicht immer muss man alle Fremdsprachen, mit denen man sich auseinandersetzt, in allen Bereichen gleichermaßen beherrschen, sondern individuellen Bedürfnissen entsprechend.

„Der Wert passiver Sprachkenntnisse⁶⁹ sollte [daher] weiter untersucht und es sollten geeignete Sprachlernmethoden weiterentwickelt werden, die das Sprachverständnis und eine einfache Kommunikation in verschiedenen Sprachen ermöglichen“ (Europäische Kommission 2008b: 11). Obwohl in der (Fach)literatur – wie die beiden Zitate von Möller (2011) und der Europäischen Kommission (2008b) belegen – häufig von passiven Kompetenzen bzw. Sprachkenntnissen die Rede ist (ebenfalls bei Müller-Lancé 2006: 172–176), sehe ich das Adjektiv *passiv* in diesem Zusammenhang kritisch. Denn neben der Sprachproduktion wird „auch bei der Sprachrezeption auf das mentale Lexikon und das Langzeitgedächtnis als Wissensspeicher zurückgegriffen“ (Asano 2011: 14–15). „Ebenso zeigt sich bei der Sprachrezeption inneres Nachsprechen, das beim Hören unter erschwerten Bedingungen (z. B. Geräusche im Hintergrund) oder beim leisen Lesen, wenn man auf einige [sic!] schwierige Stelle stößt, zu beobachten ist“ (Asano 2011: 19). Auch Hufeisen & Marx (2007b: 3008) zufolge ist “receptive knowledge of one or more languages [...] not at all passive. It includes a variety of complex processes, competencies and techniques [...]. It is highly challenging cognitive and

⁶⁷ Nach Klein (2002a: 35) ist diese im Fremdsprachenunterricht unerreichbar: „Das Lese- und Hörverstehen ist meist unterentwickelt, da viel Zeit für die Entwicklung einer rudimentären Sprechkompetenz und noch mehr Zeit für eine Schreibkompetenz benötigt wird, für die in der außerschulischen Wirklichkeit ohnehin nur Muttersprachler in Anspruch genommen werden. [...] Die Beschränkung auf die klassischen vier Kompetenzen verschweigt nebenbei, dass es noch weitere sprachrelevante Kompetenzen (wie etwa soziale, kulturelle, pragmatische u. a.) gibt, die nicht explizit Ausbildungsziel sind.“ De Florio-Hansen ist derselben Meinung und betont, dass mit Fremdsprachenunterricht allein keine *near-nativeness* erreichbar ist, und auch Tafel hält dies für illusorisch. Sie wünscht sich stattdessen die Förderung von Teilkompetenzen in vielen Sprachen (vgl. De Florio-Hansen 2003b: 16–17; Tafel 2009: 8).

Kramersch (2004) stellt die Frage, was überhaupt ein *native speaker* sei und kommt zu dem Schluss: „the dichotomy between native versus non-native speakers has outlived its use“ (Kramersch 2004: 27). „In our days of frequent border crossings, and of multilingual multicultural foreign language classrooms, it is appropriate to rethink the monolingual native speaker norm as the target of foreign language education. As we revisit the marked and unmarked forms of language usership, I propose that we make the intercultural speaker the unmarked form, the infinite of language use, and the monolingual monocultural speaker a slowly disappearing species or a nationalistic myth“ (Kramersch 2004: 30). Darüber hinaus haben sich „die maximalistischen Forderungen nach Perfektion in allen sprachlichen Kompetenzen [...] in den nationalen Unterrichtswesen als illusionär erwiesen, da diese nirgendwo von statistisch nachvollziehbarem Erfolg gekrönt sind“ (Klein 2002c: 46). Auch der GeR verweist darauf, „dass jede Kenntnis einer Sprache immer nur partiell ist, wie sehr sie auch ‘muttersprachlich’ sein mag. Sie ist immer unvollständig und bei einem durchschnittlichen Menschen niemals so entwickelt und perfekt wie beim utopischen ‘idealisierten (muttersprachlichen) Sprecher’. Außerdem beherrscht kein Mensch alle verschiedenen Komponenten einer bestimmten Sprache in gleichem Maße“ (Europarat 2001: 164, Herv. im Orig.).

linguistic task and must be specifically trained“. Aus psycholinguistischer Sicht betrachtet, ist die Sprachverarbeitung damit ebenfalls im rezeptiven Bereich ein aktiver Prozess. Ich werde daher bei meinen eigenen Formulierungen in der vorliegenden Arbeit die Fertigkeiten Lesen und Hören ausschließlich als rezeptive und nicht als passive Fertigkeiten bezeichnen.

Bereits 2001 wird mit der Einführung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen versucht, das Sprachenlernen in Europa transparent bzw. vergleichbar zu machen und auch Teilkompetenzen gezielt zu fördern. Der GeR besteht deswegen aus festgelegten Empfehlungen für die Ausgestaltung von Sprachlernprogrammen, das Anwenden von Sprachen und die Sprachkompetenz der Lernenden, die in sechs Kompetenzniveaus unterteilt ist (vgl. Europarat 2001). Zwar gibt der GeR die Rahmenbedingungen vor, die einzelnen Lernprogramme selbst können jedoch unterschiedlich gestaltet sein – umfassend, modular, gewichtet oder partiell – und flexibel an die verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten angepasst werden (vgl. Europarat 2001: 19). Bezogen auf das rezeptive Sprachenlernen ist bspw. eine partielle Ausrichtung des Fremdsprachenlernens möglich, die sich zunächst „auf bestimmte Aktivitäten und Fertigkeiten (z. B. die rezeptiven)“ (Europarat 2001: 19) konzentriert und die anderen ausklammert. Damit werden die rezeptiven Fertigkeiten, denen auch lt. Harsch eine immer größere Bedeutung in Europa zukommt (vgl. Harsch 2006: 76), im GeR aufgewertet und „als Teile einer mehrsprachigen Kompetenz“ (Europarat 2001: 134) angesehen. Dies hat zur Folge, dass erstmalig nicht nur die nahezu perfekte Beherrschung von Fremdsprachen Beachtung findet, sondern auch Teilfertigkeiten – wie das Lese- oder Hörverstehen – berücksichtigt werden, die LernerInnen auf verkürzten Lernwegen erwerben können (vgl. Arntz 2011: 471; Vogt 2011: 62).⁶⁸

Nach Marx (2010a: 228), Meißner (2011a: 119) und Konrad (2003: 172) sind die rezeptiven Fertigkeiten – v. a. innerhalb einer Sprachenfamilie – einfacher und schneller zu erlernen und müssen für ihren Erhalt nicht – wie die produktiven – kontinuierlich trainiert werden. Zudem sind sie i. d. R. besser und über eine längere Zeitspanne aus dem Gedächtnis abrufbar als die produktiven (vgl. Marx 2005: 162), womit ihre Reichweite die der produktiven übertrifft (vgl. Meißner 2011a: 119), denn auch nach längerem Nichtgebrauch einer Sprache gehen zuerst die produktiven Fertigkeiten nach und nach verloren. Bezogen auf den produktiven und re-

⁶⁸ Obwohl die Teilkompetenzen mehr Berücksichtigung im GeR finden, kritisiert Harsch jedoch: „Wenn man sich die Umsetzung dieses Mehrsprachigkeitskonzeptes im GER, beispielsweise in den beschriebenen Teilkompetenzen und Skalen, betrachtet, stellt man schnell fest, dass Mehrsprachigkeit auf reine Zweisprachigkeit im Sinne von Muttersprache und einer weiteren Fremdsprache reduziert wird, was dem europäischen Mehrsprachigkeitskonzept auffällig widerspricht. Sucht man nach stringenter Umsetzung der ‚integrierenden Gesamtkompetenz‘, sei es [...] im Sinne [...] des Rückgreifens auf die (rezeptive) Kenntnis mehrerer Sprachen, so treffen die Skalen des GER hierauf gar nicht zu“ (Harsch 2006: 34, Herv. im Orig.).

zeptiven Wortschatz ist dies nicht nur in Fremdsprachen (vgl. De Bots Statistiken 1992: 11), sondern ebenso in unserer Muttersprache der Fall (vgl. Ecke 2009: 27; Müller-Lancé 2006: 172). Rezeptive Sprachenkenntnisse sind einfach besser in unserem Gedächtnis verankert und können uns selbst nach längerem Nichtgebrauch noch Nutzen bringen. Dies wird von Lutjeharms (2004b: 58) wie folgt begründet: „Für die Rezeption reicht im Prinzip Wiedererkennung der Form und Abruf der Bedeutung, für die Produktion muss beides abgerufen werden, wofür eine sehr viel stärkere Festigung des Wortes im Gedächtnis erforderlich ist“. Daraus lässt sich schließen, dass die rezeptiven Fertigkeiten eine gute sprachliche Basis bilden und für den – eventuell anschließenden oder darauf aufbauenden – Erwerb produktiver Fertigkeiten von Nutzen sein können:

Man wird rezeptiv immer mehr Sprache verarbeiten können als produktiv, sei es nun im Mutterspracherwerb oder beim Fremdsprachenlernen. Dieses Ungleichgewicht kann aber über die Darbietung des Lernstoffs in immer neuen Kontexten positiv genutzt werden, indem rezeptive Verarbeitung als Grundlage für Sprachproduktion dient (Harsch 2006: 42–43).

Aus diesem Grund sollte „[d]en rezeptiven Fertigkeiten [...] mehr Platz eingeräumt werden, gerade im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit“ (ebd.: 52).⁶⁹ Und auch Stoye (2000: 95) betont:

Verstehen ist die eigentliche Grundlage jedes Sprachlernprozesses, was sowohl für muttersprachliches, als auch für zweit-, dritt-, ... -sprachliches Lernen gilt. Das bedeutet, der rezeptive Gebrauch von Sprache beim Verstehen von sprachlichen Äußerungen (gesprochen oder geschrieben) bildet die Grundlage, auf der ein produktiver Gebrauch der Sprache aufsetzen kann.

Meißner schreibt in diesem Zusammenhang v. a. dem **Leseverstehen** eine große Bedeutung zu, weil es einerseits eine gewisse sprachliche Analysefähigkeit voraussetzt und diese andererseits fördert (vgl. Meißner 2010d: 120). Zudem erhöht „die frühe Ausbildung rezeptiver Kompetenz [...] das Maß der mental verarbeiteten Sprachdaten erheblich“ (ebd.). Auch Lutjeharms (2009: 145) findet, dass „die Lesefertigkeit im Laufe der Zeit immer wichtiger geworden“ ist, da wir permanent von geschriebenen Texten auf Papier, Plakaten, Schildern und dem Bildschirm umgeben sind.⁷⁰ Daher ist ihrer Meinung nach das Lesen für den Fremdspracherwerb „besonders dann, wenn man außerhalb des Zielsprachengebietes lebt [...] die wichtigste der zu erwerbenden Fertigkeiten“ (Lutjeharms 2009: 145), weil Spracherwerb nur

⁶⁹ Bleyhl hat bei einem Unterrichtsversuch festgestellt, dass ein Vorschalten einer langen, lediglich rezeptiven Verstehensphase vor der Produktion im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zum traditionellen Unterricht effizienter zum Ziel führt (vgl. Harsch 2006: 52–53).

⁷⁰ Insbesondere in der Informations- und Wissensgesellschaft, in der wir leben, wird das Lesen – auch das fremdsprachliche – immer wichtiger, da unsere Gesellschaft mit geschriebener Sprache jeglicher Art konfrontiert wird und Lesen eine essenzielle Grundlage für den Wissenserwerb in allen Bereichen ist, die uns Zugang zu Druckmedien im Alltag, im Berufsleben und in der Kultur gewährt.

über Input ermöglicht wird, und die Lesekompetenz für den Erwerb weiterer Fertigkeiten einer Sprache – sofern diese erforderlich sind – eine gute Ausgangsbasis bietet (vgl. ebd.). Derselben Ansicht ist Klein (vgl. Klein 2004a: 19). Er findet, die Lesekompetenz ist als „Einstiegskompetenz für die zweite oder dritte Fremdsprache [...] besonders geeignet, denn sie erlaubt es, alle möglichen inter- und intralingualen Transferbasen zu aktivieren“ (ebd: 17). Zudem können durch die Konzentration auf zunächst eine Fertigkeit schnell Lernerfolge erzielt werden, die motivationsfördernd wirken.

Des Weiteren bedarf es in zahlreichen Situationen und Kontexten lediglich rezeptiver Fertigkeiten, um an der Kommunikation teilzunehmen, wie z. B. bei der Nutzung des Internets, dem Lesen von Zeitschriften, Zeitungen und Büchern, zum Sehen von Filmen und zum Radiohören; eine *near native-Kompetenz* in den vier klassischen Fertigkeiten Schreiben, Sprechen, Lesen und Hören (vgl. Faistauer 2001: 867) ist dazu nicht erforderlich. Auch viele EU-BürgerInnen erkennen zunehmend den Wert rezeptiver Fremdsprachenkenntnisse und betrachten sie als nützliches Werkzeug für den Zugang zum Internet und zu anderen Medien (vgl. Europäische Kommission 2012b: 48):

Befragte, die das Internet täglich nutzen, insbesondere im Vergleich mit denjenigen, die es niemals nutzen, verwenden naturgemäß Fremdsprachen im **Internet** (45% gegenüber 2%). Diese Befragten nutzen ihre Fremdsprachenkenntnisse überdies häufiger [...] beim **Filme ansehen** [sic!] / **Fernsehen** oder **Radiohören** (39% gegenüber 26%) [...] beim Lesen von **Büchern** (29% gegenüber 17%) [...] **beim Lernen von Sprachen** (17% gegenüber 1%) sowie beim **Lernen von etwas anderem** (12% gegenüber 3%) (Europäische Kommission 2012b: 60, Herv. im Orig.).

Die Studie zeigt zudem, dass die größten statistischen Veränderungen seit 2005 primär die Gelegenheiten betreffen, in denen die BürgerInnen ihre Fremdsprachenkenntnisse rezeptiv verwenden, wie z. B. beim Surfen im Internet (+10%), beim Schauen von Filmen, beim Fernsehen und beim Radiohören (+8%) (vgl. Europäische Kommission 2012b: 55).

Erstaunliche Ergebnisse zum rezeptiven Einsatz von Fremdsprachenkenntnissen liefert die Eurobarometer-Umfrage zur *Online-Sprachpräferenz der Nutzer* in den damaligen 27 Mitgliedstaaten: Der Erhebung zufolge nutzen 55% der Befragten neben ihrer Muttersprache mindestens eine Fremdsprache – meist Englisch – zum Lesen von Online-Texten (vgl. Europäische Kommission 2011: 6). Aus mangelnden Fremdsprachenkenntnissen – gerade im Bereich des Leseverstehens – vermuten jedoch 44% der europäischen InternetnutzerInnen, dass ihnen interessante Informationen entgehen, wenn die Webseiten in Sprachen angeboten werden, die sie nicht verstehen (vgl. ebd.: 5–6). Das Internet als wichtiger Zugang zu Informationen und Wissen in der heutigen globalisierten Welt kann deshalb nicht von allen Menschen aufgrund fehlender (rezeptiver) Sprachenkenntnisse gleichermaßen und umfassend genutzt

werden. Der Aufbau einer individuellen (zunächst) rezeptiven Mehrsprachigkeit kann dem entgegenwirken.

2.2.6 Schlussfolgerung

In der Mehrsprachigkeitsforschung herrscht inzwischen weitestgehend Einigkeit darüber, sich von einer Orientierung an maximalen Mehrsprachigkeitsformen – im Sinne von *near-nativeness* in mehreren Sprachen – abzuwenden (vgl. bspw. De Florio-Hansen 2003b: 16–17; Klein 2002c: 46; Kramsch 2004: 27–30; Marx 2010b: 165; Tafel 2009: 8), mit dem Blick auf eine eher funktional ausgerichtete Orientierung (vgl. Europarat 2001: 17). Und gerade vor dem Hintergrund, die Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen stärker fördern zu wollen, „wächst das Interesse an didaktischen Ansätzen, die eine schnelle Entwicklung von Sprachkompetenzen versprechen“ (Duke 2010: 141).

Ein Ansatz, der durch das Sprechen von zwei oder drei Sprachen das Verstehen von vier oder fünf ermöglicht, und damit die Tür zu einem großen Reservoir an Wissen und Informationen öffnet, ist die Interkomprehension⁷¹ (vgl. Klein 2002c: 46; Reissner 2011a: 145). Sie befähigt uns dazu, Ideen und Wissen auszutauschen und kann Lernenden einen völlig neuen Zugang zu der Welt der Sprachen und zum Verständnis des europäischen Anderen⁷² liefern. Nach Doyé ist der Aufbau rezeptiver Fertigkeiten – gerade innerhalb von Sprachenfamilien – „ein Ausweg aus dem Dilemma, dass man einerseits nicht alle potentiellen Partnersprachen lernen kann, sich aber andererseits auch ohne eine global akzeptierte Verkehrssprache verständigen möchte“ (Doyé 2006a: 14; vgl. Marx 2010a: 228; Schöpp et al. 2010: 34). Rezeptive fremdsprachliche Fertigkeiten garantieren vielen EU-BürgerInnen eine größere Unabhängigkeit im Berufs-, Arbeits- und alltäglichen Leben und stehen für kulturelle, kommunikative und strategische Innovation, die es zu nutzen gilt (vgl. Doyé 2006a: 14). Darüber hinaus schützt die Entwicklung rezeptiver Kompetenzen in mehreren Sprachen die individuelle sprachliche Vielfalt – als eine der Grundlagen einer jeden multikulturellen Gesellschaft –, fördert die Bewusstheit⁷³ der LernerInnen für das Sprachenlernen und gewährleistet die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der EU.⁷⁴

⁷¹ Bär sieht in der Interkomprehensionsmethode – auf die im Verlauf der Arbeit noch eingegangen wird – einen Ansatz, der Sprachen einer Familie miteinander vergleicht und zunächst den Aufbau rezeptiver Kompetenzen – insbesondere des Leseverstehens – beim Fremdsprachenlernen fördert (vgl. Bär 2006: 96).

⁷² Den Begriff des *europäischen Anderen* hat Trabant (2005: 287) in seiner Publikation geprägt.

⁷³ Vgl. hierzu u. a. die Publikationen von Bär (2009: 28–32), Martinez & Morkötter (2012), Meißner & Morkötter (2009), Morkötter (2005, 2011a).

⁷⁴ Der zunehmende Bedarf an mehrsprachigen EU-BürgerInnen für die europäische Wirtschaft wird 2006 von der von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen ELAN-Studie bestätigt (vgl. CiLT - The National Centre for Languages 2003). Die Herausgeber der Studie kommen zu dem Schluss, dass Englischkenntnisse für die befragten Unternehmen zwar wichtig sind, sie jedoch nur 29% des zukünftigen Gesamtbedarfs an Fremd-

Dank **vernetzten Sprachenlernens** – v. a. innerhalb einer Sprachenfamilie – können mit wenig Zeitaufwand und Mühe rezeptive Fertigkeiten in gleich mehreren Sprachen erlangt⁷⁵ und individuellen Bedürfnissen entsprechend ausgebaut werden. Die interkomprehensionsbasierte Förderung rezeptiver Kompetenzen könnte damit eine Alternative sein, die zwar das alle vier Fertigkeiten umfassende Sprachenlernen nicht gänzlich ersetzt⁷⁶ – und das auch nicht soll –, aber einen Grundstein für den Aufbau individueller Mehrsprachigkeit legt. Denn:

man kann über eine sehr hohe Lesekompetenz in einer Sprache und über eine hohe Sprechkompetenz in einer anderen Sprache verfügen und gleichzeitig unterschiedliche Schreib- und Hörkompetenzniveaus in diversen Sprachen besitzen. Die Möglichkeiten sind zahlreich. Zu glauben, dass nur derjenige, der über ein hohes Niveau in allen vier Kompetenzen verfügt und dies in mindestens zwei Fremdsprachen, mehrsprachig sei, geht an der Realität vorbei (Mordellet-Roggenbuck 2011: 37).

Deshalb ist einer der Schwerpunkte der Europäischen Union im Bereich der Bildung die Förderung der Kompetenz in mehreren Sprachen [...]. Da jedoch der Einzelne für den Erwerb solcher Kenntnisse nur über einen begrenzten Zeitraum verfügt, werden didaktische Konzepte benötigt, die auf die speziellen Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe eingehen und insbesondere den thematischen Rahmen und die zu vermittelnden sprachlichen Fertigkeiten [...] eingrenzen, um schneller zu Lernerfolgen zu gelangen (Arntz 2011: 471; dieser Meinung ist auch Candelier et al. 2007: 5).

Nach Klein sollten sich diese didaktischen Konzepte – gemäß der Absichtserklärungen der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Kommission 1995) – an den folgenden drei Kriterien orientieren:

1. Eine differenzierte Betrachtung von Kompetenzen und damit die Unterstützung der Entwicklung *rezeptiver Mehrsprachigkeit* (Lese- und Hörverstehen).
2. Die Realisierung des *gezielten Erwerbs von Teilkompetenzen* mit modularen Aufbaumöglichkeiten (z.B. fachsprachlicher modularer Zugang zur rezeptiven Lesekompetenz).
3. Die kognitive *Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen* zwischen Sprachen (Klein 2004b: 209, Herv. im Orig.).

Im Bereich der europäischen Mehrsprachigkeitsforschung – speziell der Interkomprehensionsforschung – mehrten sich seit Ende der 1990er Jahre die Bemühungen, dem gerecht zu

sprachenkenntnissen darstellen (vgl. ebd.: 55). Hinzu kommt, dass derzeit „mindestens 945.000 europäischen KMU Aufträge aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse entgehen“ (ebd.: 5). KMU steht für kleine und mittlere Unternehmen.

⁷⁵ Studien belegen mittlerweile, dass sich durch den Einsatz interkomprehensiver Lernmethoden schnell rezeptive Sprachenkenntnisse erwerben und Lernerfolge – parallel in mehreren Sprachen einer Familie – erreichen lassen (vgl. z. B. Bär 2006, 2009; Klein 2002c: 46; Mahlmeister 2004; Morkötter 2011a; Strathmann 2010 und Unterkap. 1.3.3). Es lohnt sich daher, den Blick weiterhin auf interkomprehensive Sprachlehr- und -lernmethoden zu richten und zu prüfen, inwieweit diese (z. B. aus Sicht der FremdsprachenlernerInnen) einen Mehrwert für das individuelle Fremdsprachenlernen und den Aufbau rezeptiver Mehrsprachigkeit bringen und sich als Ergänzung zum herkömmlichen Sprachenunterricht eignen.

⁷⁶ Interkomprehensionsbasierter Fremdsprachenunterricht fokussiert das vernetzte Lernen mehrerer Sprachen und lehrt im Vergleich zum herkömmlichen Sprachenunterricht keine neuen sprachlichen Strukturen, weswegen er diesen damit auch nicht überflüssig macht. Interkomprehensionsunterricht bezieht sich lediglich auf die Aktivierung und den Transfer des bereits vorhandenen Lernerwissens (vgl. Bär 2009: 25; Meißner 2007c: 90). Zum Stand der Forschung sowie den Leistungen und Grenzen der Interkomprehension s. 2.3.3. und 2.3.4.

werden und zahlreiche Projekte zum interkomprehensionsbasierten Fremdsprachenlehren und -lernen⁷⁷ entstehen. Sie sind darauf ausgerichtet, die individuelle Mehrsprachigkeit – besonders der EuropäerInnen – zu fördern, indem rezeptive sprachliche Teilkompetenzen durch das Nutzen von Synergieeffekten zwischen nahverwandten Sprachen entwickelt werden. Das umfangreichste und mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnete Konzept (vgl. Klein 2002b: 40; Reissner 2011a: 151), das in diesem Zusammenhang entwickelt wurde und die o. g. Kriterien Kleins berücksichtigt, ist der eingangs bereits erwähnte **EuroCom-Ansatz**, der den Aufbau rezeptiver Mehrsprachigkeit in den drei großen Sprachenfamilien Europas – romanische, germanische und slawische – fördert (vgl. Reissner 2010a: 840).

2.3 Das Konzept der Interkomprehension zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU

2.3.1 Zum Begriff Interkomprehension

Für den Terminus Intercomprehension, der sich aus dem Präfix *inter-* und dem Internationalismus *comprehension* (Verstehen) zusammensetzt – das stark vereinfacht mit *Zwischen(sprachen)verstehen* oder *gegenseitigem Verstehen* übersetzt werden kann –, existiert in der Fachliteratur bislang keine allgemeingültige Definition.⁷⁸ Im Folgenden werden verschiedene Auffassungen dieses Begriffes/Konzeptes diskutiert, aus denen abschließend die begriffliche Grundlage für die vorliegende Arbeit abgeleitet wird:

Carullo et al. (2010: 250) beschreiben die Interkomprehension im Allgemeinen als die Fähigkeit, eine unbekannte Sprache spontan, unter Rückgriff auf die Muttersprache und alle gelernten Fremdsprachen, zu verstehen, ohne diese zuvor formal gelernt zu haben. Reissner (2010a: 821) teilt dieses Verständnis und fügt hinzu, dass es dabei „in erster Linie um rezeptive Kompetenzen, d.h. das Lese- und Hörverstehen“ geht (vgl. hierzu auch Meißner et al. 2011b: 81). Klein & Reissner (2002: 19) beschränken diese Fähigkeit auf das Verstehen von „Sprachen, die einen gemeinsamen Ursprung haben“ (vgl. ebenso Reissner 2007: 1, Herv. J.B.). Möller & Zeevaert (2010: 217) sind der Meinung, dass es sich bei der Interkomprehension nicht um „die muttersprachennahe Beherrschung einer Fremdsprache“ handelt, sondern vielmehr um den „Erwerb von Kenntnissen in mehreren Sprachen, der von guten Kenntnissen in einer damit verwandten Sprache ausgeht“, wobei die rezeptive Fertigkeit des Lesens im Vordergrund steht.

⁷⁷ An dieser Stelle sind u. a. Projekte wie Galatea, Galanet, Galapro, EuRom4, ICE, Babelweb(.Pro), EuroComTranslat, EU+I, INTERCOM zu nennen. Im Anhang findet sich eine Übersicht, die die einzelnen Projekte knapp vorstellt.

⁷⁸ In der nicht nur deutschsprachigen Fachliteratur gibt es unterschiedliche Schreibweisen dieses Begriffes, der bislang noch nicht im Duden verankert ist. Da in dieser Arbeit die germanische Interkomprehension im Vordergrund steht, verwende ich die deutsche Schreibweise mit *k*.

Nach Dabène (2003: 25) entsteht die Interkomprehension erst durch das *gegenseitige* Verstehen zweier oder mehrerer Kommunikationspartner und setzt voraus, dass die Entwicklung perzeptiver Fähigkeiten bei den LernerInnen gefördert wird. Auch Doyé (2005a: 7) ist dieser Auffassung. In seiner Definition, die auf die gesprochene und geschriebene Kommunikation abzielt, wird zusätzlich das Kommunizieren in der eigenen (Mutter)sprache berücksichtigt: „Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other“ (Doyé 2005a: 7). Ein „bedingender Faktor“ für das Gelingen von Interkomprehension ist dabei die Verwandtschaft zwischen den Ausgangssprachen und den Zielsprachen (Doyé 2007: 171; vgl. Reissner 2011a: 146).

Doyé (2005a: 7) fasst die Interkomprehension allerdings nicht nur als Mittel zur Kommunikation auf, er bezeichnet sie auch als eine der außergewöhnlichsten und faszinierendsten Ideen zur Realisierung plurilingualer Erziehung. Interkomprehension ist „als Gegenmodell zu dem Modell der Lingua Franca gedacht und soll deutlich machen, dass die Menschen in Europa auch anders als über eine allgegenwärtige und deshalb dominierende Verkehrssprache kommunizieren können“ (Doyé 2006b: 248; vgl. Bär 2009: 24).

Laut Alves & Mendes (2006: 213–214) führt das Konzept der Interkomprehension, des gegenseitigen Sprachverstehens (vgl. Dabène 2003; Degache 2003 und Doyé 2005a), nicht zum Fremdsprachenlernen im herkömmlichen Sinne, sondern es beschränkt sich auf die Aneignung rezeptiver Strategien zur Konstruktion von Bedeutung anhand eines Textes durch linguistischen Transfer sowie durch den Inhalt, durch Strukturmerkmale und Erwartungen (vgl. Alves/Mendes 2006: 213–214; vgl. Möller & Zeevaert 2010: 217–218). Auch Carullo et al. (2010: 250) definieren Interkomprehension aus sprachdidaktischer Perspektive als „aprendizaje receptivo de una o más lenguas mediante el desarrollo de estrategias que facilitan la transferencia de procesos cognitivos, de conocimientos y de habilidades adquiridos previamente“⁷⁹. Diesem rezeptiven Lernen liegen sowohl bi- und multidirektionale Transferprozesse zwischen einer oder mehreren Ausgangssprache(n) – die nicht die Muttersprache umfassen müssen – und der Zielsprache als auch zwischen der Zielsprache und einer oder mehreren Ausgangssprache(n) zugrunde.⁸⁰ Castagne (2010: 11) beschreibt die Interkomprehension ebenfalls als ein Konzept zur Entwicklung rezeptiver Sprachkompetenzen in nahverwandten Sprachen, das die Mehrsprachigkeit und die Sprachenbewusstheit der NutzerInnen fördern kann:

⁷⁹ Meine Übersetzung: „rezeptives Lernen einer oder mehrerer Sprachen durch die Entwicklung von Strategien, die den Transfer kognitiver Prozesse und zuvor erworbener Kenntnisse sowie Kompetenzen erleichtern“

⁸⁰ Auf die Transferprozesse gehe ich in Unterkap. 3.1.2 ausführlich ein.

L'intercompréhension efficiente est [...] un concept que s'est avéré être depuis une vingtaine d'années un outil puissant pour développer la compétence réceptive des langues apparentées et/ou voisines. C'est aussi un vecteur stratégique de l'effervescence du multilinguisme, du plurilinguisme et de la conscience de l'apprentissage (Castagne 2010: 11).⁸¹

Darüber hinaus verstehen Meißner & Morkötter (2009: 51, 65) die Interkomprehension nicht nur als geeignetes Mittel zur Förderung von Mehrsprachigkeit, sondern auch von metalinguistischen und metakognitiven Kompetenzen. Ihnen zufolge lehrt die Interkomprehension das Zwischen-Sprachen-Lernen und hilft den LernerInnen – durch sprachliche Transferprozesse und das Monitoring des Lernverhaltens –, ihre Interlanguage⁸² und die ablaufenden Lernprozesse zu entdecken (vgl. ebd.).⁸³

Die verschiedenen Definitionen lassen erkennen, dass die Interkomprehension zahlreiche Facetten hat. Zwar hat sich bislang keine einheitliche Definition des Begriffes durchgesetzt, im Kern zielen jedoch alle auf das Lese- bzw. Hörverstehen mithilfe einer Ausgangssprache ab. Dies kommt meinem Verständnis – das ich als Definition für die vorliegende Arbeit zugrunde lege – nahe, wonach es durch die Interkomprehension gelingt, Texte in einer oder mehreren zuvor nicht formal gelernten Zielsprache(n)⁸⁴ auf der Basis von Transferprozessen und bereits vorhandenen Sprachenkenntnissen lesend oder hörend zu verstehen.

Geht es darum, die Interkomprehension zu lehren und zu lernen, so bedarf es dazu eines gezielten Strategietrainings, das die Sprachenbewusstheit, die Sprachlernbewusstheit und den Transfer fördert.⁸⁵

2.3.2 Der EuroComGerm-Ansatz

Ein Strategietraining bzw. Konzept zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in einer/mehreren Zielsprache(n) auf der Basis des Deutschen und Englischen ist der EuroComGerm-Ansatz.⁸⁶

Er entsteht in Anlehnung an den von Klein und Stegmann Ende der 1980er Jahre entwickelten – und bereits mit großem Erfolg an verschiedenen Universitäten getesteten – EuroCom(Rom)-

⁸¹ Meine Übersetzung: „Die effiziente Interkomprehension ist [...] ein Konzept, das sich seit etwa zwanzig Jahren als verlässliches Mittel bewährt, um die rezeptive Kompetenz in verwandten und/oder benachbarten Sprachen zu entwickeln. Sie wird auch als ein Mittel bezeichnet, dessen strategische Orientierung darauf ausgerichtet ist, die Viel- und Mehrsprachigkeit sowie das Bewusstsein des Lernens anzuregen.“

⁸² Anfang der 1970er Jahre entsteht die Interlanguage-Hypothese. Laut Selinker (1972) entwickelt hierbei jede(r) Lernende beim Erwerb einer Zielsprache ein spezifisches Sprachsystem – die Interlanguage, auch Interim- oder Lernaltersprache genannt –, welches Merkmale der Erst- und der Zielsprache sowie eigenständige, von der Erst- und der Zielsprache unabhängige sprachliche Eigenschaften aufweist. Die jeweiligen Interlanguages sind – wie andere natürliche Sprachen auch – systematisch und variabel aufgebaut, durchlässig und durch lernalterspezifische Prozesse und Strategien veränderbar (vgl. Edmondson & House 2000: 232; Henrici & Riemer 2003: 49).

⁸³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Unterkap. 3.1.3.1 bis 3.1.3.3

⁸⁴ Die allerdings mit mindestens einer der Ausgangssprachen verwandt sein muss/müssen.

⁸⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel drei

⁸⁶ Eine Auseinandersetzung mit weiteren Projekten zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in Europa findet sich in Anhang.

Ansatz⁸⁷ (vgl. Klein & Stegmann 2000). Wie EuroComRom nutzt EuroComGerm „die Aktivierung intralingualen Wissens mit linguistischem Transfermaterial in nahverwandten Sprachen, das als kognitives Potential den Erschließungsprozess optimiert und in kürzester Zeit ein Lese- und Hörverstehen in einer ganzen Sprachenfamilie erreichbar macht“ (Klein 2002c: 46). Denn das Ziel ist es, „in realistischer Weise den Europäern Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, d. h. ohne erhöhte Lernanstrengungen [...] ohne maximalistische Kompetenzanforderungen, d. h. unter Anerkennung des Wertes partieller sprachlicher Kompetenz für kommunikative Zwecke“ (Klein & Stegmann 2000: 11). Die Methode baut daher auf dem Prozess des **optimierten Erschließens**⁸⁸ auf (vgl. Klein & Stegmann 2000: 11), bei dem vorhandenes Weltwissen und Textelemente, die sich mit bekannten Elementen der Lernaltersprachen vergleichen lassen, eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Müller-Lancé 2006: 55–57). „EuroCom bietet den Lernern in der Anfangsphase nur das an, was leicht ist, genauer gesagt: nur das, was sie schon wissen – allerdings nicht wußten, daß sie es wissen“ (Klein & Stegmann 2000: 12). Dies wirkt motivierend und stärkt das Selbstvertrauen der LernerInnen (vgl. ebd.: 13), da sie ihr „Vorwissen beim Sprachenlernen praktisch und lernökonomisch nutzen können“ (Reissner 2011a: 155). Mithilfe von sieben Transferbasen, den sogenannten sieben Sieben (ausführlich s. 3.2.4), gibt man den LernerInnen Werkzeuge in die Hand, die ihnen helfen, Bekanntes aus authentischen Texten in unbekannten, aber nahverwandten Fremdsprachen zu filtern. Den allgemeinen Zielen EuroComs entsprechend, verpflichtet sich auch das EuroComGerm-Konzept dazu, die Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen durch den Verzicht auf maximale Kompetenzansprüche und die Anerkennung partieller sprachlicher Fertigkeiten zu fördern, was zu einer reduzierbaren Lernanstrengung und schnelleren Lernerfolgen führt. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht dabei das optimierte Erschließen von Texten in einer oder mehreren germanischen Fremdsprachen auf der Basis der germanischen Brückensprache Deutsch, in der die LernerInnen Kenntnisse haben sollten (vgl. Hufeisen & Marx 2007a: 4–5).

EuroComGerm nutzt die sieben EuroCom-Siebe – die für die germanischen Sprachen etwas modifiziert sind⁸⁹ – als Transferbasen für das optimierte Erschließen der fremdsprachlichen Texte. Das 2007 erschienene Basiswerk bezieht sich auf die germanischen Sprachen Niederländisch, Friesisch, Schwedisch, Norwegisch (Bokmål und Nynorsk), Dänisch, Isländisch

⁸⁷ EuroComRom steht für die europäische Interkomprehension im Bereich der romanischen Sprachenfamilie.

⁸⁸ Auf den Prozess des optimierten Erschließens gehe ich in Unterkap. 3.2.4 detailliert ein.

⁸⁹ Die einzelnen EuroComGerm-Siebe, die „eine umfassende Darstellung der als am frequentesten erachteten Kontraste auf lautlicher, graphematischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene“ (Berthele et al. 2011: 485) darstellen, werden in Unterkap. 3.2.4 ausführlich beschrieben.

sowie Englisch⁹⁰ und gibt zahlreiche Informationen über die einzelnen Sprachen in Form von Miniporträts⁹¹ und Minilexika. Die sieben Siebe sind jeweils mit Textbeispielen in den o. g. Sprachen verknüpft und können direkt angewandt bzw. geübt werden. Auf diese Art und Weise kann jede(r) NutzerIn nach und nach eigene Erschließungsstrategien auf- und ausbauen, die – mit einiger Übung – zu einem automatisierten Erschließungsprozess führen, bei dem die einzelnen Siebe nicht nacheinander abgearbeitet, sondern unbewusst, keiner bestimmten Reihenfolge unterliegend, angewendet werden (vgl. Hufeisen & Marx 2007a, 2014).

Bei diesem Ansatz geht es folglich um

- die Abkehr vom Anspruch, *near-nativeness* in den Fremdsprachen zu erlangen;
- die gezielte Förderung des Leseverstehens als rezeptive Teilkompetenz;
- den Aufbau rezeptiver Fertigkeiten auf der Basis der Muttersprache(n) und/oder einer Fremdsprache in einer oder mehreren Sprachen der gleichen Familie;
- das Aktivieren und Einbeziehen des Vorwissens und der Sprach(lern)erfahrungen der LernerInnen;
- das gezielte Nutzen sprachlichen Transfers (zum Teil auch Strategietransfer) und
- den Auf- und Ausbau eines Sprachen(lern)bewusstseins bei den LernerInnen.

Für die vorliegende Arbeit ist die weitere Erforschung des EuroComGerm-Ansatzes von besonderem Interesse:

- a) Zum einen, weil er von der Brückensprache Deutsch ausgeht und damit v. a. für Deutsch-MuttersprachlerInnen – die i. d. R. auch Englischkenntnisse haben – sehr gut geeignet scheint, wie die Pilotierungen (s. 1.2.1) belegen.
- b) Zum anderen, weil Deutsch und Englisch mit insgesamt 78% die größte Sprecherzahl in der EU haben (s. Tab. 2), und dieses sprachliche Kapital, über das die LernerInnen mit Deutsch- und Englischkenntnissen bereits verfügen, effizient zum Auf- und Ausbau individueller Mehrsprachigkeit eingesetzt werden kann.

Sehr viele EuropäerInnen könnten von dieser Methode profitieren und zunächst rezeptive Kenntnisse in anderen germanischen Sprachen – wie z. B. in Niederländisch, Schwedisch, Norwegisch und Dänisch – erlangen.

⁹⁰ Die überarbeitete 2. Auflage des Basiswerkes enthält die Sprachen Nynorsk und Friesisch nicht mehr. Die Herausgeber wollen ihnen mehr Platz in einem Folgeband zu den kleineren germanischen Sprachen bieten (vgl. Hufeisen & Marx 2014: 1).

⁹¹ zur Sprachtypologie, geographischen Verbreitung, Entwicklung und Charakteristik

2.3.3 Zum Stand der europäischen Interkomprehensionsforschung

Ausgehend von der Forderung der Europäischen Kommission und des Europarates, die individuelle Mehrsprachigkeit der EU-BürgerInnen zu fördern, setzt sich die Fremdsprachenlehr- und Lernforschung seit Mitte der 1990er Jahre mit dem Thema Mehrsprachigkeit und einer entsprechenden Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinander.⁹² Erklärtes Ziel ist es, Sprachen nicht mehr additiv, getrennt voneinander zu lehren bzw. zu lernen (vgl. Bär 2009: 25, 2011: 137), sondern das auf dem Vorwissen der LernerInnen und zwischensprachlichem Transfer beruhende effizientere, „vernetzende Sprachenlernen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, der Sprachlernkompetenz und der Förderung der produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit“ (Meißner 2003c: 27) in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts zu rücken. Dabei sollten nach Behr (2007: 173) die folgenden Inhalte berücksichtigt werden:

Sensibilisierung für Sprachvergleich, Vermittlung von Wahrnehmungs- und Analysestrategien unter Einbeziehung der Muttersprache und der erlernten Fremdsprachen, Bewusstmachung eigener Lern- und Verstehenspotenziale sowie -strategien, Einübung von Transfer Routinen, Festigung einzelsprachlicher Kenntnisse, Förderung einer interkulturellen Perspektive, Anregung der Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses.

Seit Ende der 1990er Jahre besteht zudem die Forderung nach einer speziellen Tertiärsprachendidaktik⁹³ und -methodik (vgl. Hufeisen 1998). Hufeisen & Marx (2005: 147–148) begründen diese Forderung mit dem Faktorenmodell zum multiplen Sprachenlernen, das die Faktorenkomplexe, die den Fremdsprachenlernprozess auf dynamische Weise beeinflussen, darstellt und aufzeigt, dass sich das Erlernen einer Tertiärsprache (L3 bis Lx) grundlegend vom Erlernen einer ersten Fremdsprache (L2) unterscheidet (vgl. auch Bär 2009: 26).

⁹² Es entstanden seitdem zahlreiche Studien auf diesem Gebiet (vgl. hierzu u. a. – in alphabetischer Reihenfolge – Bahr 1996; Bausch & Helbig-Reuter 2003; Bausch et al. 2004; Christ 2004; De Florio-Hansen 2003b; Gnutzmann 2004; Hu 2004; Hufeisen 2009; Hufeisen & Lindemann 1998; Hufeisen & Marx 2005; Hufeisen & Neuner 2005; Klein 2004b; Kleppin 2004; Lutsch 2010; Martinez & Reinfried 2006; Meißner 2003c, 2005, 2007c, 2008; Meißner & Picaper 2003; Meißner & Reinfried 1998; Mordellet-Roggenbuck 2011; Neuner & Koithan 2003; Newby et al. 2010; Vollmer 2004).

⁹³ Der Begriff *Tertiärsprache* bezieht sich bei Bahr (1996: 15) auf das Erlernen einer dritten Schulfremdsprache. Hufeisen & Neuner (2005: 7) sowie Hufeisen & Marx (2005) hingegen bezeichnen die erste Fremdsprache als L2, für die zweite Fremdsprache (L3) und alle nachfolgenden Fremdsprachen (Lx) verwenden sie den Begriff Tertiärsprache(n); dem schließe ich mich in der vorliegenden Arbeit an.

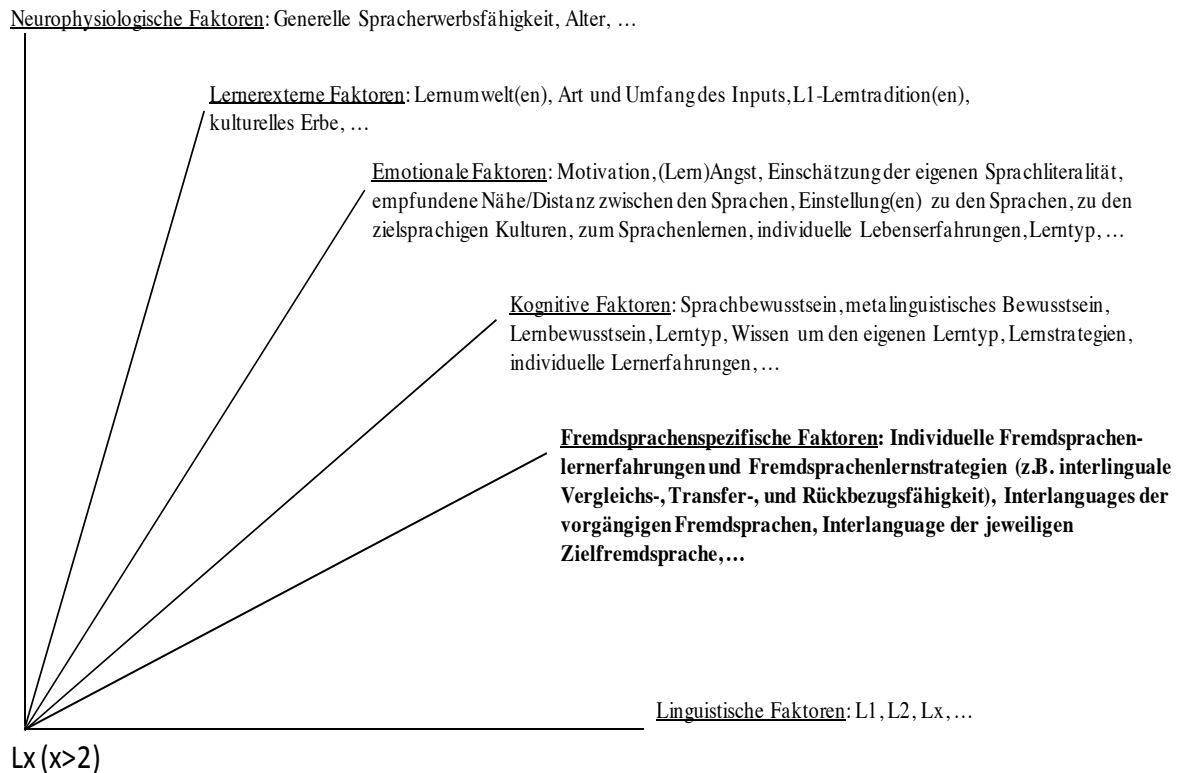


Abbildung 1: Faktorenmodell von Hufeisen (2010: 205)

Dem Faktorenmodell (s. Abb. 1) zufolge wird jeder Fremdsprachenlernprozess von neurophysiologischen, lernerexternen, kognitiven und linguistischen Faktoren beeinflusst. Ab dem Erlernen einer L3 spielen sogar noch fremdsprachenspezifische Faktoren eine entscheidende Rolle, wie bspw. die „interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit“ (Hufeisen & Marx 2005: 148), die aus individuellen Fremdsprachenlernerfahrungen resultiert. Das heißt, es gibt einen qualitativen Unterschied zwischen dem Lernen einer L2 und dem einer L3 bzw. Lx. Die Tertiärsprachendidaktik berücksichtigt neben den individuellen Fremdsprachenlernerfahrungen, über die die LernerInnen beim Lernen einer L3 (bzw. Lx) bereits verfügen, auch die Sprachenkonstellationen und -folge (vgl. Hufeisen & Neuner 2005; Marx 2005, 2010a). Damit ist das Tertiärsprachenlernen ein „sprachübergreifendes Lernen, ist Sensibilisierung für zwischensprachliche Phänomene, ist Vernetzung der Sprachen, ist Verzahnung von Sprachlernerfahrungen“ (Bär 2009: 27).⁹⁴

Parallel zur Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik sowie zur Tertiärsprachendidaktik und -methodik entstehen als ein Teilbereich die Interkomprehensionsforschung und -didaktik⁹⁵:

⁹⁴ Zu den Prinzipien des Tertiärsprachenlernens vgl. Neuner et al. (2009: 41–45).

⁹⁵ Da es in der vorliegenden Arbeit um die Interkomprehension in der EU und speziell um den EuroCom-Ansatz geht, beziehe ich mich bei meinen Ausführungen nur auf den Bereich der europäischen Interkomprehensionsforschung, der das interkomprehensionsbasierte Lehren und Lernen kognater Sprachen aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse führen zu Konzepten auf mehreren Ebenen, wie z. B. die linguistische und didaktische Grundlagenforschung, die Anwendung in verschiedenen Lehr-

Auf alle vorab erworbenen Kenntnisse kann ein Lerner beim Tertiärspracherwerb zurückgreifen und sie für das Verstehen einer unbekannten Sprache nutzen. Der Ablauf dieser Prozesse und die ihnen zugrunde liegenden Vorgehensweisen sind Gegenstand der Interkomprehensionsforschung. Sie entwickelt Instrumentarien, um dem Lerner einen effektiven Gebrauch seines Vorwissens im Rahmen des Tertiärspracherwerbs zu ermöglichen (Reissner 2010a: 825).

Dazu werden kognate Sprachen miteinander in Beziehung gesetzt, vergleichbar gemacht und auf dieser Grundlage verschiedene Ansätze zur Vermittlung rezeptiver Kenntnisse in einer/mehreren kognaten Fremdsprachen entwickelt (vgl. Reissner 2011a: 147).⁹⁶

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die germanischen Interkomprehension, die bislang kaum untersucht wurde. Aus diesem Grund werden zunächst die wesentlichen Ergebnisse zum bereits sehr gut erforschten rezeptiven Erschließen romanischer Lesetexte – hauptsächlich durch Deutsch-MuttersprachlerInnen – im EuroComRom-Bereich zusammengefasst, die vermutlich nicht uneingeschränkt für die Interkomprehension innerhalb anderer Sprachfamilien gültig sind⁹⁷:

Im schulischen Kontext leiten z. B. Bär et al. (2005), Bär (2006, 2009, 2010), Klein (2006c), Morkötter (2010, 2011a), Schöpp et al. (2010) und Strathmann (2010) SchülerInnen der Sekundarstufe mit der Brückensprache Französisch interkomprehensionsdidaktisch wie -methodisch an und führen Untersuchungen zum Erschließen italienischer bzw. spanischer Lesetexte durch. Ihren Ergebnissen zufolge eignet sich die Interkomprehension innerhalb der romanischen Sprachengruppe bereits für Schüler. Bär kommt zu dem allgemeinen Schluss, dass:

/Lernkontexten und die empirische Evaluation (vgl. u. a. in alphabetischer Folge Bär 2006, 2010; Bär & Meißner 2011; Blanche-Benveniste & Valli 1997; Böing 2004; Capucho & Oliveira 2005; Castagne 2002, 2004a, 2004b, 2004c, 2004, 2007; Doyé 2005a, 2006b, 2010; Doyé & Meißner 2010; Duke 2010; Duke; Hufeisen & Lutjeharms 2004; Greil et al. 2011; Hufeisen & Marx 2004, 2005, 2007a, 2007b; Kischel 2002; Klein 1997a, 1997b, 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2006a, 2006b; Klein & Rutke 2004; Klein & Stegmann 2000; Martinez 2008; Martinez & Reinfried 2006; Martins 2005; Marx 2007b, 2010a, 2010b; Meißner 1996, 1997, 1998a, 1998b, 2000, 2002a, 2002b, 2003a, 2007b, 2008, 2010c; Meißner et al. 2011a; Meißner & Senger 2001; Meißner & Tesch 2010; Meißner et al. 2011b; Morkötter 2005, 2010, 2011a, 2011b; Ollivier 2008; Ollivier & Strasser 2010; Reissner 2004, 2007, 2010a, 2011a; Schöpp et al. 2010; Stegmann 2002).

⁹⁶ Die Interkomprehensionsforschung, die die Grundlage für die Interkomprehensionsdidaktik liefert, ist methodisch interdisziplinär, was „einen Rückgriff auf die Erkenntnisse der historischen Sprachwissenschaft wie auf areal-, psycho- und soziolinguistische Aspekte, auf Erkenntnisse kontrastiver wie komparatistischer Provenienz und auf Analysen auf dem Gebiet der Hirnforschung und daraus resultierende (lern-) psychologische und didaktische Ansätze [erlaubt]“ (Reissner 2011a: 147).

⁹⁷ Ich beziehe mich dabei auf Publikationen der letzten zehn Jahre. Im Vergleich zu der germanischen und slawischen Sprachenfamilie gibt es für die romanische schon zahlreiche Studien und eine fundierte wissenschaftliche Grundlage. Für die slawische Gruppe konnte ich trotz intensiver Recherche nur eine Studie zum Texterschließen einer slawischen Fremdsprache auf der Grundlage mindestens einer bereits vorhandenen slawischen (Brücken)sprache finden. Auch hier zeigt sich, dass die Interkomprehension innerhalb der Sprachenfamilie funktioniert. Zudem kommt Tafel zu der Erkenntnis, „dass das Erschließen eines fremdsprachigen Textes umso erfolgreicher funktioniert, je mehr Fremdsprachen (auch aus verschiedenen Sprachfamilien) jemand beherrscht (oder kennt)“ (Tafel 2009: 11). Marx' Ergebnisse für die germanische Sprachengruppe stehen dem jedoch entgegen (vgl. Marx 2007b: 178 bzw. den weiteren Verlauf dieses Unterkapitels).

- Lesetexte in einer unbekannten nahverwandten Zielsprache durch Interkomprehensionsunterricht selbst nach kurzer Zeit sinngemäß verstanden werden können;
- es für den Interkomprehensionsunterricht wichtig ist, das enzyklopädische und sprachliche (Vor-)Wissen⁹⁸ der LernerInnen einzubeziehen⁹⁹;
- der Sprachvergleich beim interkomprehensiven Texterschließen mit Sprachen, die den LernerInnen bereits bekannt sind, eine zentrale Rolle spielt und von der Mehrheit der SchülerInnen als positiv empfunden wird (besonders die Hypothesengrammatik);
- meist proaktiver Transfer von den Ausgangs-/Brückensprachen zur Zielsprache semasiologisch – von der Form zum Inhalt – erfolgt und
- sich die Sprachlernbewusstheit und Autonomie – bezogen auf das Fremdsprachenlernen – der LernerInnen durch den Interkomprehensionsunterricht erhöht (vgl. Bär 2009: 505–523).

Hinsichtlich der Motivation der SchülerInnen erkennt Bär in seinen Untersuchungen eine klare Tendenz: der Interkomprehensionsunterricht motiviert dazu, „die jeweilige Zielsprache in naher Zukunft festigen und ausbauen“ (Bär 2010: 288) sowie die Brückensprache weiter lernen zu wollen (vgl. auch Bär 2009: 523, 519). Zudem belegen die Ergebnisse Bärs et al. (2005), dass die SchülerInnen ihre Einstellungen zum Fremdsprachenlernen nach dem Interkomprehensionskurs positiv revidieren. Darüber hinaus scheint der Interkomprehensionsunterricht die SchülerInnen grundsätzlich für das Fremdsprachenlernen zu sensibilisieren und eine Tür zu mehreren anderen Sprachen zu öffnen (vgl. Bär 2010: 288).

Morkötter (2010) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass die SchülerInnen sowohl den Kontext als auch ihr Weltwissen in den Erschließungsprozess einbeziehen, um z. B. geringe Brückensprachenkenntnisse – wenn die Brückensprache nicht die Muttersprache ist – auszugleichen. Weiterhin scheinen sie dazu in der Lage, verschiedene Strategien einzusetzen, selbst wenn es ihnen schwer fällt, diese miteinander zu kombinieren. Bärs Befund, wonach jüngere LernerInnen ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf formale Ähnlichkeiten auf der Einzelwortebene richten (vgl. Bär 2009: 439, 501), kann mit Morkötters Untersuchung nicht bestätigt werden. Ihre Ergebnisse belegen, dass „die LernerInnen über eine bloße Orientierung an formalsprachlichen Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten hinausgehen“ (Morkötter 2010: 247). Sie zeigen durch kontextuelle Einbettungsversuche beim Erschließen eine inhaltliche

⁹⁸ Zum enzyklopädischen Vorwissen zählt Bär z. B. politische, geographische, kulturelle sowie allgemein außertextuelle Wissensbestände, zum sprachlichen Vorwissen bspw. Wissen über Lexik, Syntax, Grammatik, Phonetik, Graphien und Interpunktion (vgl. Bär 2009: 505–506).

⁹⁹ Auch andere Studien zum sprachenübergreifenden Lernen bestätigen dieses Ergebnis (vgl. u. a. Behr 2007: 72; Böing 2004: 25–26; Kallenbach 1996: 223 und Morkötter 2005: 171, 200).

Orientierung und „ein strategisches Vorgehen, das weit über ein pures Raten auf der Grundlage interlingualer Ähnlichkeiten hinausgeht“ (ebd.).

Schöpp et al. (2010) untersuchen, welches Sprachniveau – gemäß GeR – nach 12 interkomprehensionsbasierten Unterrichtsstunden zum Texterschließen erreicht werden kann und kommen zu dem Ergebnis, dass sich das GeR-Niveau im Bereich der Lesefähigkeit z. T. um eine Stufe – von A2 zu B1 – nach dem Üben des Texterschließens erhöht (vgl. ebd.: 47–48). Allerdings bleibt in der Studie offen, ob dies allein dem Interkomprehensionsunterricht geschuldet ist. Strathmann (2010) hingegen weist mittels C-Tests und einer Vergleichsgruppe nach, dass sich durch einen einwöchigen prozess- und transferbasierten Interkomprehensionsunterricht – im Rahmen einer Projektwoche – sowohl die Lesekompetenz der LernerInnen als auch ihre allgemeine Sprachkompetenz signifikant verbessert (vgl. Strathmann 2010: 275).

Empirische Studien zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen von erwachsenen deutschmuttersprachigen LernerInnen im Bereich der romanischen Sprachenfamilie – deren Ergebnisse wahrscheinlich auch für das interkomprehensive Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe gelten – wurden u. a. von Mahlmeister (2004), Meißner (2004b, 2010c), Meißner & Morkötter (2009), Müller-Lancé (2006) und Reissner (2007) durchgeführt.¹⁰⁰ Die wesentlichen und möglicherweise allgemeingültigen Ergebnisse dieser Untersuchungen sind im Folgenden zusammengefasst:

Alle belegen – wie die bereits oben erwähnten Studien zum schulischen Kontext –, dass innerhalb einer Sprachenfamilie Lesetexte in zuvor nicht gelernten Sprachen dieser Familie auf der Basis einer Brückensprache – die ebenfalls dieser Familie angehört – sinngemäß durch Interkomprehension erschlossen werden können. Meißner (2010c: 214) bestätigt zudem, „dass IC¹⁰¹-Unterricht generell zu einer raschen Erhöhung der IC-Kompetenz führt“ (vgl. Meißner 2004b und Marx 2008, die selbiges für die germanische Interkomprehension feststellt). Der Interkomprehensionsansatz ist daher „eine mächtige Strategie zur Förderung und Verstetigung der Sprachen- und Sprachenlernbewusstheit“ (Meißner 2010c: 215).

Die Ergebnisse Meißners (vgl. ebd.) bestätigen weiterhin einen positiven Zusammenhang zwischen der typologischen Nähe von Brücken- und Zielsprachen und der erfolgreichen Interkomprehension; auch wenn es per se keine bestimmte optimale Brückensprache zu allen romanischen Zielsprachen gibt. In dieser Studie spricht zudem einiges „dafür, dass gerade auch beim Lesen *nach* dem erfolgten Transfer ein plurilingualer und mehrdirektionaler Rück-

¹⁰⁰ Empirische Studien zur romanischen Interkomprehension mit ProbandInnen, deren Muttersprache eine romanische Sprache ist, wurden bspw. von Carullo et al. (2010), Gauchola (2011), Harmegnies et al. (2011), Melo-Pfeifer & Araujo e Sa (2010), Melo-Pfeifer (2011) und Puyal (2011) durchgeführt.

¹⁰¹ Meißner benutzt die Abkürzung IC für das Wort Interkomprehension.

vergleich mit bekannten Strukturen erfolgt“ (Meißner 2010c: 215, Herv. im Orig.). Nach Meißner (ebd.) ist „[d]ieses Verhalten [...] für die Steuerung von Mehrsprachenunterricht hochgradig relevant und sollte methodisch genutzt werden“.

Mahlmeister (2004: 162), die anhand von Tests ebenso den Erfolg der EuroCom-Methode belegt, stellt außerdem fest, „dass die Transferleistung mit der Anzahl der beherrschten (romanischen) Sprachen zunimmt“, was sie u. a. auf eine höhere Sprachenbewusstheit aufgrund von Erfahrungen zurückführt (vgl. hierzu auch Mißler 1999).

Reissner (2007: 245) verzeichnet in ihrer Studie ebenso durchweg positive Erschließungserfolge. Sie stellt jedoch fest, dass die Ergebnisse bezogen auf die Sprachenbewusstheit und das reflektierte interlinguale Vergleichen nur mäßig sind. Ihre ProbandInnen scheinen sich primär auf das Erkennen interlingualer Form- und Sinneinheiten zu konzentrieren. Auch Meißner & Morkötter (2009: 65) kommen zu dem Schluss, dass v. a. Interkomprehensionsanfänger dazu neigen, rein lexematisch-additiv vorzugehen. Dies reicht aus, um die Texte global zu erschließen; geht es allerdings darum, jedes Detail eines Textes zu verstehen, so stößt die interkomprehensive Methode an ihre Grenzen (vgl. Reissner 2007: 247). Bei Studierenden, die sich länger mit der Interkomprehension auseinandersetzen, beobachten Meißner & Morkötter (2009: 65) hingegen ein Skimmen des zu erschließenden Textes, bevor sie beginnen, detailliertere Verfahren des Lesens einzusetzen; die (bewusste) Erfahrung mit der Interkomprehension intensiviert zudem den Rückgriff auf Lernstrategien beim Lesen.

Meißner & Morkötter (2009: 55) belegen weiterhin, dass sich die Interkomprehension besonders gut dazu eignet,

sowohl Metakognition im Sinne einer lernerseitigen Fähigkeit, kognitive Prozesse zu planen, ihren Ablauf zu kontrollieren und ihr Ergebnis zu evaluieren, zu befördern als auch Metakognition im Sinne einer Kenntnis der eigenen Fähigkeit als Fremdsprachenlerner, die durchaus von konkret ablaufenden kognitiven Prozessen gelöst sein kann.

Müller-Lancé (2006: 434, 436) stellt in seiner Untersuchung fest, dass die LernerInnen als Brücke zum Erschließen von Texten in zuvor nicht gelernten Fremdsprachen überwiegend die Muttersprache (wenn sie aus der zu erschließenden Sprachengruppe kommt) oder die „beste Fremdsprache als Inferenzquelle“ (ebd.: 434) benutzen. „Der Grad der typologischen Verwandtschaft mit der Zielsprache ist dabei zweitrangig“ (Müller-Lancé 2006: 436). Das heißt, das Sprachniveau der bekannten Sprachen spielt folglich eine entscheidende Rolle. Er konstatiert weiterhin, dass die StudentInnen zunächst einzelwortgestützte Strategien einsetzen und erst, wenn diese nicht mehr weiterhelfen, auf kontextgestützte Strategien zurückgreifen (vgl. ebd.).

Während für den romanistischen Bereich „die Interkomprehensionsdidaktik seit längerer Zeit Gegenstand intensiver Forschung ist, liegen im germanistischen Bereich bisher in erster Linie Untersuchungen zum sprachlichen Abstand einzelner Sprachenpaare und zu individuellen Voraussetzungen vor, die das Verstehen begünstigen oder behindern“ (Zeevaert & Möller 2011: 147).¹⁰² Eine Ausnahme ist die Untersuchung Marx' (2007b), die sich mit dem Erschließen von vier germanischen Fremdsprachen (Schwedisch, Norwegisch, Niederländisch, Isländisch) ausgehend vom Deutschen beschäftigt. Marx versucht anhand von Germanistik- und LehramtsstudentInnen herauszufinden, „ob Sprecher des Deutschen Lesetexte in unbekannten germanischen Fremdsprachen auch ohne vorheriges Training in der Interkomprehension dieser Sprachfamilie erschließen können“ (Marx 2007b: 169), und ob

- die ProbandInnen bestimmte Sprachen leichter erschließen können;
- mehrsprachige ProbandInnen Texte leichter erschließen können als diejenigen mit weniger Sprachenkenntnissen;
- es Unterschiede durch individuelle Charakteristika der ProbandInnen gibt und
- wie sie das Erschließen in verschiedenen Sprachen empfinden (vgl. ebd.: 169–170).

Sie kommt nach einer quantitativen Auswertung der Daten zu dem Ergebnis, dass die StudentInnen Niederländisch und Schwedisch leichter zu erschließen finden als Norwegisch und letztlich Isländisch.¹⁰³ Ihr zufolge müssten daher deutschsprachige LernerInnen weniger Zeit für das Erschließen des Niederländischen und Schwedischen aufbringen als für das Erschließen des Norwegischen bzw. Isländischen (vgl. ebd.: 179). Bezüglich des Niveaus der Sprachenkenntnisse, des Alters und Geschlechts der StudentInnen kann sie keine Unterschiede feststellen. Hinsichtlich der Anzahl an vorhandenen Sprachen ist nach Marx jedoch die Tendenz erkennbar, dass diejenigen, die Kenntnisse in vier Sprachen besitzen, größeren Erfolg beim Texterschließen haben als die mit Kenntnissen in drei, fünf oder sechs Sprachen. Sie konstatiert daher: „Zusammenfassend konnte [...] gezeigt werden, dass nur die Variable Sprache aussagekräftig ist, jedoch nicht die Anzahl der schon gelernten Sprachen und auch nicht die Qualität der Sprachenkenntnisse der Probanden – zumindest, wenn Probanden schon

¹⁰² Studien zur rezeptiven Mehrsprachigkeit in deutsch-niederländischen Semikommunikationen wurden von Roelands (2004), Roelands & ten Thije (2006), Beerkens (2010) sowie Beerkens & Thije (2012) durchgeführt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Schlüsselwörter eine wichtige Rolle für das Gelingen institutioneller rezeptiver Mehrsprachigkeit spielen. Beerkens (2010) sowie Beerkens & ten Thije (2012) zeigen bspw., wie Schlüsselwörter Missverständnisse, die aufgrund linguistischer und kultureller Unterschiede der Aktanten auftreten, vorbeugen oder beheben können. Da es in der vorliegenden Arbeit um das rezeptive Erschließen von Lesetexten geht, möchte ich diese Studien nur am Rande erwähnen.

¹⁰³ Die von ihr erhobenen Daten liefern jedoch keine Erklärung dafür (vgl. Marx 2007b: 178). In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls wichtig zu erwähnen, dass Marx' ProbandInnen nur einmalig jeweils einen Text in einer zuvor nicht gelernten germanischen Fremdsprache erhalten haben, den sie ohne Einführung in die Methode des optimierten Erschließens verstehen sollten, um anschließend Fragen zum Text beantworten und ihre subjektiven Eindrücke schildern zu können (vgl. Marx 2007b: 171–172, 178).

die zwei germanischen Sprachen Deutsch und Englisch erworben bzw. gelernt haben“ (Marx 2007b: 178).

Wenzel (2007), die deutschmuttersprachige ProbandInnen beim Lesen von niederländischen Texten – ohne vorherige Unterweisung im Niederländischen – hinsichtlich der Kognatenerkennung qualitativ untersucht, kommt jedoch zu dem Schluss, „dass die Probanden, die weniger Fremdsprachen gelernt haben, weniger Kognaten erkennen – obwohl es L1-Kognaten sind –, diese weniger gut zum Herstellen eines Kontexts nutzen und stattdessen stärker linear vorgehen als die Probanden, die mehr Erfahrung mit fremdsprachigen Texten haben“ (Wenzel 2007: 204). Zudem zeigen ihre Untersuchungen, dass die erkannten Kognaten in den zu erschließenden Texten die Funktion von Schlüsselwörtern haben und den LeserInnen erste Anhaltspunkte zum Textinhalt liefern (vgl. ebd.: 193).¹⁰⁴ Beide Studien belegen also, dass LernerInnen auch ohne vorherige Unterweisung dazu in der Lage sind, Teile von Texten in germanischen Fremdsprachen zu erschließen.

In ihrer Studie zu den Herangehensweisen und Schwierigkeiten bei der germanischen Interkomprehension untersuchen Zeevaert & Möller (2011) anhand von deutschmuttersprachigen GermanistikstudentInnen:

- wie das Erkennen von Kognaten im Text funktioniert (im Vergleich zum kontextfreien Erkennen von Einzelwörtern);
- welches Verhältnis zwischen bottom-up- und top-down-Strategien besteht und
- in welchem Umfang und in welcher Weise inferiert wird (vgl. Zeevaert & Möller 2011: 152).

Als Ergebnisse halten sie fest, dass

- das Inferieren – wie für den Umgang mit romanischen Zielsprachen oft bewiesen – fast durchgehend beim Texterschließen der ProbandInnen zu beobachten ist;
- die Inferenzen primär mit der Wahrnehmung lautlicher Ähnlichkeiten an der Kognatenerkennung beteiligt sind, wahrscheinlich durch ein enges Wechselspiel von bottom-up- und top-down-Strategien und
- primär das semantische Inferieren beim Texterschließen zur Absicherung der Erschließungshypothesen und inhaltlichen Plausibilitätsprüfung dominiert, worin Zeevaert & Möller ein deutliches Erschließungsrisiko sehen (vgl. ebd.: 160–161).

¹⁰⁴ In Wenzels Untersuchung haben nur sehr wenige ProbandInnen zu Beginn des Texterschließens eine Erwartung an den Textinhalt; die meisten beginnen gleich mit dem Erschließen und sind nicht weniger gut im Textverstehen. Als Erklärung führt Wenzel (2007: 193) an: „Statt eines strategischen Top-down-Verfahrens scheint nämlich entscheidender, dass es die oben genannten erkannten starken L1-Kognaten sind, die den Kontext herstellen“.

Darüber hinaus zeigen ihre Ergebnisse, dass die ProbandInnen beim Texterschließen eine mentale Repräsentation aufbauen, indem sie i. d. R. „zunächst Wörter identifizieren, die eine besonders große Ähnlichkeit zu den deutschen Entsprechungen aufweisen“ und auf dieser Grundlage Hypothesen zum Texttyp, -inhalt und schließlich zum Textaufbau erstellen (Zeevaert & Möller 2011: 152–153). Die Einzelworterkennung wird dabei von der Hypothese über die Textsorte und das Thema beeinflusst. Anschließend folgen Vermutungen zum Textgegenstand und Erwartungen an den Inhalt. „Mit Hilfe solcher Erwartungen und erkannter Einzelwörter werden im Verlauf des Erschließungsprozesses einzelne Textabschnitte identifiziert“ und es entsteht zunehmend eine „detaillierte mentale Repräsentation des Textgegenstandes“ (ebd.: 153). Diese wiederum hilft, weitere Inferenzen zu bilden, die für das Textverstehen notwendig sind. Der Normalfall ist dabei Zeevaert & Möller zufolge „ein Zusammenspiel von semantischer Inferenz und Identifikation einer deutschen Entsprechung über die Wahrnehmung lautlicher Ähnlichkeit“ (Zeevaert & Möller 2011: 154). Abschließend – und ggf. bereits während des gesamten Vorgangs – erfolgt eine Plausibilitätsprüfung, indem die ProbandInnen ihre mentale Repräsentation mit ihrem Kontext- und Weltwissen abgleichen (vgl. ebd.: 155–159).

Möller (2011: 83) versucht anhand schriftlicher Tests zu kontextisolierten Items – die ebenfalls mit GermanistikstudentInnen durchgeführt werden – herauszufinden, „worauf sich die spontane Kognatenerkennung stützt“; dabei beschränkt er sich auf die Durchsichtigkeit der phonetisch-phonologischen Beziehungen zwischen Kognaten (vgl. ebd.). Er kommt zu dem Ergebnis, dass „die angetroffenen Präferenzen in der spontanen Erkennung bzw. Beurteilung von Kognatenbeziehungen [...], bezogen auf die tatsächlich existierenden Lautentsprechungen zwischen germanischen Kognaten, im Prinzip sehr zutreffend bzw. hilfreich“ sind (Möller 2011: 97), und die „konkrete Kenntnis germanischer Kognatenbeziehungen keine Rolle zu spielen scheint“. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass eine zumindest passiv vorhandene Ähnlichkeits-Intuition bei den ProbandInnen bezogen auf die Kognatenerkennung vorliegt und es nur wenige existierende Lautkorrespondenzen gibt, bei denen diese Intuition nicht hilfreich ist (vgl. ebd.: 98).

Möller & Zeevaert (2010: 219) widmen sich in einer weiteren Studie ebenfalls der schriftlichen Erkennung von Kognaten deutscher Wörter in anderen germanischen Sprachen, um Erkenntnisse für neue didaktische Konzepte zu gewinnen, die die Kognatenerkennung – die erfahrungsgemäß zwar in vielen Fällen voraussetzungslos erfolgt – erleichtern. Diese Untersuchung baut auf der von Möller (2011) durchgeführten auf und versucht mittels Introspektion durch Lautes Denken, Daten anhand von einzelnen Items zu gewinnen. Sie erhoffen sich von

der Studie v. a. eine Erklärung zu einigen von Möller (2011) gemachten Beobachtungen und ein tiefgreifenderes Verständnis der Kognatenerkennung. Möller & Zeevaert (2010: 237) kommen u. a. zu dem Schluss – wobei sie sich auch auf die Ergebnisse einer Untersuchung Bertheles beziehen –, dass ein Wort wahrscheinlicher erschlossen wird, wenn es über mehrere Assoziationskanäle abgerufen wird: So werden bspw. „skandinavische Wörter mit deutschen und englischen Kognaten besonders leicht erkannt [...], anders als Wörter mit nur deutschen oder nur englischen Kognaten“ (ebd.). Weiterhin bestätigen sie, dass die deutschsprachigen ProbandInnen großenteils über richtige „Intuitionen hinsichtlich der Ähnlichkeit zwischen Kognaten bzw. hinsichtlich der phonetischen Wahrscheinlichkeit von Kognatenbeziehungen verfügen, die als gute Ausgangsbasis für einen Zugang zu Texten in den germanischen Nachbarsprachen dienen können“ (Möller & Zeevaert 2010: 243). Die getesteten GermanistikstudentInnen gehen überwiegend assoziativ an die Kognatenerkennung heran, wodurch ihnen auch ohne das jeweilige fremdsprachliche Wissen eine erfolgreiche spontane Erkennung gelingt.¹⁰⁵ Ob ein Text in einer verwandten Sprache erfolgreich erschlossen wird, hängt damit z. T. von dem Prozentsatz der Wörter ab, die in ihm spontan erkannt werden können (vgl. ebd.: 245).

2.3.4 Leistungen und Grenzen von Interkomprehension (nach dem EuroCom-Ansatz)

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Interkomprehensionsunterricht bereits nach kurzer Zeit zu einem globalen Leseverstehen mit hoher Progression – weil man sich nur auf eine Fertigkeit konzentriert (vgl. Bär 2009: 528) – in mehreren Sprachen einer Sprachenfamilie führt und damit den Grundstein für die individuelle Mehrsprachigkeit eines jeden legen kann. „Die Interkomprehension bietet sich aufgrund ihres transversalen und sprachenübergreifenden Charakters in hohem Maße an als ein Instrument, das den gesamten Prozess des lebenslangen Lernens auf dem Weg zur europäischen Wissensgesellschaft begleiten und grundlegend fördern kann“ (Reissner 2011b: 193). Das interkomprehensionsbasierte Lernen zeigt den LernerInnen auf, „wie viel sie bereits wissen und wie sie dieses vielfältige Vorwissen beim Sprachenlernen praktisch und lernökonomisch nutzen können“ (Reissner 2011a: 155). Darüber hinaus hilft der Interkomprehensionsunterricht, Lese-, Erschließungs- und Lernstrategien zu diversifizieren bzw. zu trainieren und fördert nachweislich die Lernerautonomie, indem sprachliche Zusammenhänge, der eigene Lernprozess sowie Strategien und Lerntechniken

¹⁰⁵ Da es sich bei den ProbandInnen um GermanistikstudentInnen handelt, die es gewohnt sind, sich intensiv mit Sprache auseinanderzusetzen und von vornherein ein großes Sprachinteresse mit sich bringen, ist es wahrscheinlich, dass sie experimentierfreudig sind und mit einer gewissen Sprachenbewusstheit an das Erschließen herangehen. Die Frage, ob Nicht-PhilologiestudentInnen ebenfalls intuitiv phonetische Kognatenbeziehungen entdecken, und ob ihnen durch Assoziation eine erfolgreiche spontane Kognatenerkennung gelingt, bleibt unbeantwortet.

bewusst gemacht werden (vgl. Reissner 2011a: 150 und die Studien von Bär 2009; Meißner 2010c und Morkötter 2011a).¹⁰⁶ Dies versetzt die LernerInnen in die Lage, sich eigenständig – ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechend – rezeptive Kenntnisse in einer oder gleich mehreren kognaten Sprachen anzueignen.

In einer Übersicht fasst Bär zahlreiche Vorteile, die die Interkomprehension den LernerInnen bringt, zusammen (vgl. Bär 2010: 527–528). Er ist der Ansicht, dass Interkomprehensionsunterricht

- die (individuellen) Vorkenntnisse der LernerInnen einbezieht, indem die LernerInnen dafür sensibilisiert werden;
- aufmerksam für sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Brücken- und Zielsprache(n) macht;
- systematisch pro- und retroaktive, intra-, inter- und extralinguale Transferleistungen in verschiedenen linguistischen Bereichen – lexikalisch, syntaktisch etc. – organisiert;
- zu einer tieferen und breiteren Informationsverarbeitung und damit zu einer Stärkung der Erschließungssicherheit führt;
- die Fähigkeit, sprachliche Phänomene funktional zu kategorisieren, verbessert;
- zum Nachdenken über das eigene Lernverhalten und damit eine metakognitive Auseinandersetzung mit dem Lernprozess sowie ein Monitoring anregt, was zu einer Einsicht in das Lernen des Lernens von Sprachen führt;
- die Fähigkeit des Hypothesentestens und -bildens verstärkt (durch breiten, möglichst unstrukturierten Input);
- die Selbststeuerungskompetenz der LernerInnen sowie deren Lernerautonomie verbessert;
- den Einsatz von Lernstrategien fördert;
- das Interesse am Sprachenlernen durch den Einsatz nicht-lehrintentionaler Texte unterstützt;
- die Lernmotivation steigert und zu einer positiven Wahrnehmung des Fremdsprachenunterrichts führt;
- eine zusätzliche Sprachlernerfahrung bietet und

¹⁰⁶Reissner (2011b), die sich u. a. auf die Studien Böings (2004); Bäs (2007, 2009), Kleins, S. (2004); Reissners (2007); Morkötters (2005) und Stratmanns (2010) bezieht, fasst die Leistungen der Interkomprehension wie folgt zusammen: „Alle Ergebnisse dokumentieren die positiven Effekte der interkomprehensiven Vorgehensweise, die sich nicht nur auf die **Sprachen-** und **Sprachlernbewusstheit** und die **Lernerautonomie**, sondern auch auf den (fremd)sprachlichen **Lernfortschritt** und die **Lerner motivation** auswirken“ (Reissner 2011b: 186, Herv. J.B.).

- das Leseverstehen als eigenständige Teilfertigkeit beim Sprachenlernen – die bereits zum Verstehen ausreicht – erkennen hilft (vgl. hierzu auch die Synopse von Meißner et al. 2011b: 82).

Zudem schreiben Meißner et al. (2011b: 82) der Interkomprehension u. a. das Potenzial zu,

- die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit und das interkulturelle Lernen zu fördern;
- die Sprachen- und Sprachlernbewusstheit zu erhöhen;
- die Repräsentation von Sprache, Sprachen und deren Lernbarkeit zu optimieren;
- die europäische Identität durch kulturelle Polyreferenzialität zu verbessern und
- die Offenheit gegenüber Inhalten aus anderen Herkunftskulturen zu steigern.

Die angeführten Studien zur europäischen Interkomprehension, die sich jeweils auf das Erschließen innerhalb einer Sprachenfamilie konzentrieren, lassen vermuten, dass sich das Funktionieren der Interkomprehension auf die Sprachen einer jeweiligen Familie beschränkt und eine gegenseitige Interkomprehensibilität nicht darüber hinausreicht (vgl. Reissner 2011a: 146; Arntz 2011: 480). Reissner (2011a: 146) jedoch sieht „diese Beschränkung auf kognate Sprachen nicht als abschließend bindend“, da ihrer Meinung nach „vor allem der zahlenmäßig große Bestand an internationalem Vokabular in den europäischen Sprachen“ diese über die Sprachenfamilien hinweg verbindet. „Die Grenzen für die Interkomprehension bestehen allein da, wo es auf das exakte Textverständnis, auf jedes einzelne Detail ankommt“ (Reissner 2004: 247, vgl. Reissner 2010a: 840). Berthele et al. (2011) hingegen zeigen bereits im Bereich der germanischen Interkomprehension (nach dem EuroComGerm-Ansatz) Grenzen auf: Gerade innerhalb der germanischen Sprachenfamilie gibt es neben Ähnlichkeiten im etymologisch verwandten Wortschatz „auch schlecht erkennbare Gemeinsamkeiten und Nichtgemeinsames“ (Berthele et al. 2011: 488).

Eine Familiendarstellung in Form von zusammenfassenden, synoptischen Sieben ist vermutlich nicht für alle Arten von Beziehungen (Identisches, Ähnliches, Kontrastierendes) und alle Phasen des Annäherungsprozesses gleich sinnvoll und effizient. Während das Sprachfamilienkonzept in der Vermittlung von bestimmten Erschließungstechniken vielleicht noch besser ausgenutzt werden könnte, ist eine hilfreiche und für flüssigeres Lesen unumgängliche Gewöhnung wohl erst im Rahmen einer anschließenden Konzentration auf eine Einzelsprache zu erzielen (Berthele et al. 2011: 490).

So führt bspw. das erste interkomprehensionsbasierte Lesen eines Zielsprachentextes trotz des Anwendens der sieben Siebe nicht unbedingt zum Texterschließen und kann demotivierend sein (vgl. ebd.). Auch die typologische Ähnlichkeit innerhalb der germanischen Sprachen ist „kein Garant für ein gutes Leseverstehen“ – v. a. im Hinblick auf das Isländische als

Deutschmuttersprachler – (Berthele et al. 2011: 493). Und selbst bei eng verwandten Sprachen wie dem Deutschen und Niederländischen führt die „Anwendung einer Lautentsprechung [...] nicht in jedem Fall zum richtigen Wort“ (Berthele et al. 2011: 493).

Die Lautentsprechungen sind [zwar] eine große Hilfe, gewährleisten aber nicht unbedingt Erfolg. Wenn kein Problem wahrgenommen wird, obwohl der Zugriff auf das Wort unbemerkt zu einer falschen Deutung führt, oder wenn der Zugriff nur formbedingt gelingt, werden Lautentsprechungslisten erst gar nicht zu Rate gezogen (Berthele et al. 2011: 493).

Dies zeigt, dass es eines speziellen Trainings bedarf, um Lesetexte interkomprehensionsbasiert erschließen zu lernen (vgl. Hufeisen & Marx 2007b: 308); Interkomprehensionskurse werden allerdings nur selten und mit einem geringen Stundenumfang angeboten. Daher ist bislang auch unbeantwortet, wie sich das interkomprehensionsbasierte Lesen auf das sich anschließende Lernen weiterer Fertigkeiten – wie z. B. das Hörverstehen – auswirkt, und welche Kompetenzniveaus in den Zielsprachen erreicht werden können.

2.4 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Nach einer knappen Zusammenfassung der wichtigsten Punkte aus den vorangegangenen Unterkapiteln werden abschließend das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen abgeleitet: Die Europäische Kommission und der Europarat reagieren sprachpolitisch auf die voranschreitende Globalisierung und die wachsende Anzahl von Mitgliedstaaten mit dem Bestreben, die Mehrsprachigkeit der EU-BürgerInnen zu fördern und die Sprachenvielfalt zu wahren. Sie fordern dazu von jedem Bürger und jeder Bürgerin Kenntnisse in mindestens zwei EU-Fremdsprachen. Die sprachliche Realität weicht bislang jedoch stark von diesem postulierten Ziel ab, wie aktuelle Studien zur Sprachensituation in der EU belegen. Eine stärkere Förderung rezeptiver Teilkompetenzen beim Fremdsprachenlernen, die in unserer heutigen Wissensgesellschaft von zunehmender Bedeutung sind, kann dem entgegenwirken. In diesem Zusammenhang ist v. a. das schnell erreichbare interkomprehensionsbasierte Verstehen – Les-/Hörverstehen – nahverwandter Fremdsprachen auf der Basis bereits vorhandener Sprachenkenntnisse zum Aufbau rezeptiver Mehrsprachigkeit interessant; besonders von dem Hintergrund, dass die Mehrheit der EU-BürgerInnen bereits Kenntnisse in Deutsch und/oder Englisch hat. Diese Sprachenkenntnisse können als Grundlage für ein vernetztes, ökonomisches Fremdsprachenlernen innerhalb der germanischen Sprachenfamilie dienen.

Ein Konzept, das LernerInnen rezeptive Kompetenzen schnell, lernerleichternd und lernökonomisch – d. h. unter Einbezug sprachlichen Vorwissens in mehreren nahverwandten Fremdsprachen gleichzeitig – durch das Nutzen von Synergieeffekten vermittelt, ist der auf Transfer beruhende interkomprehensionsbasierte EuroCom-Ansatz. Während dieser für die romanische

Sprachengruppe schon gut erforscht ist, gibt es für die germanische bislang nur wenige, empirisch abgesicherte Ergebnisse. Hinzu kommt, dass ich weder im Bereich der romanischen noch in dem der germanischen Sprachen Studien finden kann, die sich intensiv damit auseinandersetzen:

- wie Lernende im Hochschulbereich – die keine Philologie studieren – das interkomprehensiv Erschließen von Texten mittels der Methode der sieben Siebe in mehreren Fremdsprachen gleichzeitig empfinden, und ob die Methode auch bei ihnen zu Erschließungserfolgen führt;
- was StudentInnen – die keine Philologie studieren – dazu motiviert, nur rezeptive Kenntnisse in mehreren nahverwandten Fremdsprachen auf der Basis von Brückensprachen zu erlangen, und welche Ziele sie in einem Interkomprehensionskurs verfolgen;
- welche der germanischen Zielsprachen dabei als einfach bzw. welche als schwierig empfunden werden, und welche Rolle die jeweiligen Brückensprachenkenntnisse sowie deren Sprachniveau dabei spielen und
- welche Siebe zum Erschließen welcher Zielsprache eingesetzt werden bzw. wie StudentInnen die einzelnen Siebe für das Texterschließen beurteilen.

Geht es darum, zielgruppenspezifische Lehr- und Lernkonzepte zum interkomprehensionsbasierten rezeptiven Mehrsprachigkeitserwerb von mehreren Sprachen innerhalb einer Sprachengruppe zu entwickeln, sind Erkenntnisse zu diesen Aspekten wichtig. Sie können zum einen dabei helfen, das EuroComGerm-Konzept für das universitäre Fremdsprachenlernen weiterzuentwickeln, damit das rezeptive Sprachenlernen in gleich mehreren nahverwandten Sprachen für StudentInnen attraktiver wird und sie zum Ausprobieren motiviert. Zum anderen können die Ergebnisse als Basis für Anschlussstudien dienen, die sie überprüfen und erweitern, um zukünftig das Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe noch einfacher und effizienter zu gestalten.

Um Erkenntnisse zu den o. g. Punkten zu gewinnen, ist es zunächst wichtig, ein breites und tiefgreifendes Verständnis der Innensichten von StudentInnen zum interkomprehensionsbasierten Leseverstehen zu erlangen. Denn wie Grotjahn (1998: 33) finde ich, dass „erst die Erforschung der Innensicht der an Lehr- und Lernprozessen beteiligten Aktanten tiefergehende Einsichten in den Gegenstand Lehren und Lernen von Sprachen ermöglicht“. Auch Groeben & Scheele (1998: 13) betonen die Wichtigkeit der Erforschung von Innensichten/Subjektiven Theorien zum Fremdsprachenunterricht:

die Relevanz von Reflexionen (über Sprache/n, Lernen und Lehren) im Fremdsprachenunterricht ist nicht zu unterschätzen, weswegen das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) bei Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht u. U. einen wertvollen Beitrag zu dessen theoretischer Modellierung und praktischer Verbesserung leisten kann.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit interessieren mich daher besonders die Innensichten von StudentInnen mit Deutsch- und Englischkenntnissen zum interkomprehensionsbasierten Erschließen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Lesetexten nach dem EuroComGerm-Ansatz.¹⁰⁷ Bezogen auf dieses Erkenntnisinteresse sind die nachfolgend aufgelisteten Forschungsfragen formuliert. Sie fokussieren, um einen möglichst breiten Einblick in die Subjektiven Theorien der LernerInnen zu erlangen, drei Bereiche:

1) *Das interkomprehensionsbasierte Texterschließen nach dem EuroComGerm-Ansatz:*

- Was motiviert StudentInnen, sich mit dem interkomprehensionsbasierten Erschließen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Texten – nach dem EuroComGerm-Ansatz – auseinanderzusetzen und worin ist diese Motivation begründet?
- Welche persönlichen Erwartungen haben die LernerInnen an einen Interkomprehensionskurs – der mehrere nahverwandte Sprachen fokussiert – und welche Ziele verfolgen sie?
- Wie beurteilen die StudentInnen ihre Interkomprehensionserfahrungen am Semesterende bzw. den EuroComGerm-Ansatz als ein Werkzeug zum Erschließen von Texten in den germanischen Fremdsprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch?

2) *Das plurilinguale Vorwissen der Lernenden und ihr Sprachniveau in den Brückensprachen Deutsch und Englisch:*

Welche Brückensprache(n) finden die LernerInnen – unter Berücksichtigung der Sprachenbiographie – für das Erschließen welcher Zielsprache(n) (Schwedisch, Norwegisch, Dänisch, Niederländisch) besonders geeignet?

→ Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Sprachniveau der StudentInnen in den jeweiligen Brückensprachen und dem Rückgriff auf diese beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen in den o. g. germanischen Fremdsprachen feststellen?

¹⁰⁷ Als Grundlage für die Datenerhebung soll ein eigens entwickelter, einsemestriger Interkomprehensionskurs zum Erschließen germanischer Zielsprachentexte auf der Basis der Brückensprachen Deutsch und Englisch und der sieben EuroComGerm Siebe dienen.

3) *Der beim Texterschließen empfundene Schwierigkeitsgrad der Zielsprachen und der Einsatz der sieben EuroComGerm-Siebe:*

- Wie beurteilen die ProbandInnen den Schwierigkeitsgrad der zu erschließenden Zielsprache(n)?
- Welche der sieben EuroComGerm-Siebe verwenden die Studierenden zum Erschließen der Zielsprachentexte und wie begründen sie ihre Entscheidung?
→ Gibt es hierbei Unterschiede zwischen Deutsch-MuttersprachlerInnen und Nicht-muttersprachlerInnen des Deutschen?

3 Das interkomprehensionsbasierte Erschließen von Lesetexten – Theoretische Grundlagen und didaktisch-methodische Schlussfolgerungen für einen Interkomprehensionskurs nach dem EuroComGerm-Ansatz

3.1 Das interkomprehensionsbasierte (fremdsprachliche) Leseverstehen aus kognitionspsychologischer Sicht

Lesen umfasst im engeren Sinne nach Zeevaert & Möller (2011: 148) „die Aufnahme visueller Informationen über Schriftzeichen und deren mentale Weiterverarbeitung“. Die Leseforschung geht davon aus, dass auf verschiedenen Verarbeitungsebenen – von der Worterkennung über die syntaktische Analyse hin zur semantischen Verarbeitung des Inhaltes – visuelle Informationen in Bedeutungsinhalte umgewandelt werden (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich sowohl beim mutter- als auch beim fremdsprachlichen Lesen um einen interaktiven und konstruktiven Prozess¹⁰⁸, der sich im Wesentlichen aus zwei Phasen zusammensetzt:

- dem **Dekodieren und Wiedererkennen graphischer Zeichen und Wörter** sowie
- der **Bedeutungskonstruktion** (vgl. Bimmel 2002: 115; Ehlers 2006a: 31; Kursiša 2012: 87; Lutjeharms 2006a: 20).

Damit ist das Leseverstehen

nicht als passiver Prozess der Rezeption von Informationen zu verstehen. Vielmehr wird dem Leser immer stärker eine aktive Rolle im Sinne einer individuellen Konstruktion von Gedächtnisinhalten zugewiesen, bei welcher der Lesende direkt im Text enthaltene Informationen aktiv in sein Vor- und Weltwissen integriert (Fabriz 2009: 4, vgl. Schramm 2006: 25).

Beim Lesen – und auch bei dem für die vorliegende Arbeit relevanten interkomprehensionsbasierten Lesen fremdsprachlicher Texte – handelt es sich folglich um einen hoch komplexen „Vorgang, bei dem eine Fülle von Informationen zu bewältigen ist“ (Schmidt 2006: 16, vgl. Ehlers 2006a: 31). Diese Komplexität macht es erforderlich, den fremdsprachlichen Leseprozess für die bessere Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Arbeit zu beschreiben: Er vollzieht sich auf verschiedenen – miteinander interagierenden – Verarbeitungsebenen (vgl. Berthele 2007b: 17, 22; Lutjeharms 2002: 127, 2007b: 265, 2010: 20), die von ebenfalls interagierenden datengetriebenen *bottom-up* und erwartungsgeleiteten *top-down* Prozessen beeinflusst werden. Ferner ist davon auszugehen, dass die Verarbeitung der Informationen dabei parallel auf den involvierten Ebenen verläuft, und ein „Zusammenhang zwischen der Zeitlichkeit des Lesens und dem Verstehen“ besteht (Ehlers 2010: 110).

¹⁰⁸ Vgl. z. B. das Situationsmodell nach van Dijk & Kintsch (1983) und das Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch (1988), vgl. auch Grütz (2010: 94–95) und Lutjeharms (2007a: 108–109)

Um die Prozesse des interkomprehensionsbasierten Erschließens/Leseverstehens von Texten in miteinander verwandten Fremdsprachen veranschaulichen zu können, werden zunächst die **Charakteristika der Verarbeitungsebenen**¹⁰⁹, die am fremdsprachlichen (interkomprehensionsbasierten) Leseprozess beteiligt sind¹¹⁰ und **das Produkt des sprachlichen Verstehens, das mentale Modell**¹¹¹ nach Berthele (2007b: 16–18) – z. T. mit Fokus auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit – beschrieben. Aus diesen Darstellungen wird bereits ersichtlich, dass das Inferieren und Transferieren beim fremdsprachlichen – v. a. beim interkomprehensionsbasierten fremdsprachlichen – Lesen eine bedeutende Rolle spielen. Da das mentale Modell jedoch nicht weitreichend genug ist, um die Komplexität der mentalen Prozesse beim interkomprehensiven Lesen – die durch Transfer ausgelöst werden – abzubilden, werden im weiteren Verlauf des Unterkapitels die für die Interkomprehensionsdidaktik relevanten **Transferphänomene** und die von ihnen initiierten mentalen Prozesse, die Meißner in seinem **Gießener Interkomprehensionsmodell** beschreibt, erläutert. Abschließend werden die Besonderheiten des interkomprehensionsbasierten Leseverstehens/Texterschließens zusammengefasst.

3.1.1 Von den Leseprozessebenen zur Konstruktion eines mentalen Modells

Die folgenden Ausführungen zeichnen die Verarbeitungsebenen des fremdsprachlichen bzw. des fremdsprachlichen interkomprehensionsbasierten Leseprozesses nach, die es bei der Konzeption eines EuroComGerm-Lesekurses in nicht formal gelernten Fremdsprachen nachzuvollziehen und zu berücksichtigen gilt. Bei den Ausführungen zu den allgemeinen Verarbeitungsprozessen werde ich meine Gedanken zu dem für die vorliegende Studie relevanten Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Texte auf der Basis der Brückensprachen Deutsch und Englisch einfließen lassen.

3.1.1.1 Die graphophonische Ebene

Als Voraussetzung für das Lesenlernen in der Muttersprache muss zunächst das muttersprachliche Lautsystem beherrscht werden sowie ein Bewusstsein über die muttersprachliche Lautstruktur der Wörter entwickelt sein, um dieses – phonologische – Wissen beim Lesen mit dem

¹⁰⁹ Als Ebene bezeichnet Lutjeharms (2010: 16) den „Einsatz spezifischer Kenntnisse oder die Art der Verarbeiteten Informationen“. Aus ihren Darstellungen werden die Interaktionen der einzelnen Ebenen allerdings nicht ersichtlich; ebenso bleibt die mit der Aufmerksamkeit in Verbindung stehende Rolle der Motivation bzw. der Verarbeitungstiefe unberücksichtigt. Die Interaktionen zwischen den Verarbeitungsebenen werden in der vorliegenden Arbeit bei der Beschreibung des mentalen Modells des Verstehensprozesses nach Berthele (2007b: 16–24) deutlich.

¹¹⁰ Ausführliche Beschreibungen zu den am – sowohl muttersprachlichen als auch fremdsprachlichen – Leseprozess beteiligten Verarbeitungsebenen finden sich u. a. bei Lutjeharms (2004a, 2007a, 2007b, 2010). Zum muttersprachlichen Erwerb der Lesefertigkeit bei Kindern siehe auch Schneider (2006: 11).

¹¹¹ Auch Lutjeharms (2004a: 77) sowie Zeevaert & Möller (2011: 148) beschreiben das Resultat des Lesevorgangs als mentale Repräsentation.

Graphemsystem der Muttersprache in Verbindung zu bringen (vgl. Schneider 2006: 11). Das heißt, die LernerInnen müssen für das muttersprachliche Lesen lernen, die gedruckten Schriftzeichen mit dem ihnen bekannten akustischen – phonologischen – Kode zu verknüpfen (vgl. Ehlers 2006a: 31; Lutjeharms 2007a: 106; Schmidt 2006: 16).

Für das fremdsprachliche Lesen verhält es sich ähnlich: Die Lesefertigkeit an sich muss i. d. R. nicht neu erworben werden, allerdings eine neue Sprache mit ihrem Phonem-Graphem-System¹¹² (vgl. Lutjeharms 2010: 21), um die Wörter phonologisch rekodieren zu können (vgl. Schramm 2001: 84–85). Einen Vorteil, den das interkomprehensionsbasierte Leseverstehen innerhalb der germanischen Sprachengruppe mit sich bringt, ist, dass die LernerInnen mit den Brückensprachen Deutsch und Englisch nur einige wenige neue Schriftzeichen (s. 3.2.4.4 und Sieb 4) lernen müssen. Nachteilig sind jedoch die unterschiedlichen Graphem-Phonem-Korrespondenzen in den Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch, die das Leseverstehen erschweren können.

Auf der unteren Verarbeitungsebene spielen neben dem Erlernen neuer Graphem-Phonem-Korrespondenzen v. a. die Augenbewegungen – schnelle, ruckartige Bewegungen (Sakkaden) zwischen Fixationspunkten (vgl. Lutjeharms 2002: 129, 2004a: 70; Schramm 2001: 83) – und die Mustererkennung eine Rolle. Schramm (2001: 84; vgl. 2006: 27) schreibt hierzu:

Bei den Fixationen entsteht auf der Retina eine ikonische Repräsentation der Textoberfläche, die im Kurzzeitgedächtnis mit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abgeglichen wird. Dabei werden durch Mustererkennungsroutinen [...] Buchstaben oder Buchstabengruppen, möglicherweise auch Silben oder Morpheme, erkannt.

Die Fixierungen sind nach Lutjeharms (2010: 21–22) beim fremdsprachlichen Lesen umso häufiger, je niedriger das Sprachniveau der LernerInnen in der jeweiligen Fremdsprache ist, wobei v. a. Wortanfänge berücksichtigt werden. Sie stellt weiterhin fest, dass die fremdsprachlichen Muster den LeserInnen nur selten vertraut vorkommen (vgl. Lutjeharms 2002: 129). Anders verhält es sich **beim Lesen von Texten in einer nahverwandten Fremdsprache**. Dort **werden Muster häufiger erkannt**, da laut Lutjeharms (2010: 21) beim Lesen einer „Fremdsprache mit derselben Schrift und einer ähnlichen Wortfolge wie in einer vorher erworbenen Sprache [...] Lesegewohnheiten für die visuelle Mustererkennung übernommen werden“ können. Es ist also davon auszugehen, dass LeserInnen mit Deutsch- und Englischkenntnissen dazu in der Lage sind, bekannte Muster in den nahverwandten Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch wiederzuerkennen. Dieser Wiedererkennungsprozess kann erleichtert werden, indem die Mustererkennung mit gezielten Methoden

¹¹² Zur Relevanz des phonologischen Dekodierens beim interkomprehensionsbasierten Leseverstehen und dem Erwerb von Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln siehe 3.2.4.4 und Sieb 4.

unterstützt wird (z. B. durch das optimierte Erschließen nach dem EuroCom-Ansatz s. 3.2.4). Das visuelle Inputsystem – und vermutlich auch die phonologische Rekodierung – bildet damit die Grundlage für die nächste Ebene des Leseprozesses, auf der ein lexikalischer Zugriff erfolgt (vgl. Lutjeharms 2004a: 71).

3.1.1.2 Die Ebene der Worterkennung

Die phonologische Identifikation und der inhaltliche Zugriff auf eine bekannte, im mentalen Lexikon – der Ort des Sprach(en)wissens im Gedächtnis – gespeicherte Form wird als Worterkennung bezeichnet, wobei v. a. die Morpheme von Bedeutung zu sein scheinen (vgl. Berthele 2007b: 19; Lutjeharms 2002: 129, 2004a: 71). Eine Worterkennung ist dann möglich, wenn auf die im mentalen Lexikon abgelegten Wörter – die neben formrelevanten Informationen zu graphischen, phonologischen und morphologischen Eigenschaften auch semantische und syntaktische Informationen enthalten – zugegriffen werden kann (vgl. Berthele 2007b: 19; Schramm 2001: 88). Die orthographische, phonologische und morphologische Struktur der Ausgangssprache(n) der LernerInnen spielt dabei eine große Rolle (vgl. Lutjeharms 2010: 22): Gibt es bspw. Ähnlichkeiten mit nichtkognaten Wörtern der Zielsprache – z. B. durch Affixe oder bestimmte Morphemkombinationen –, kann ein Kontrastmangel auftreten, der auf Transferprozessen basierend zu einer automatischen Verarbeitung der Form vertrauter Morpheme führt, „ohne dass es zu einer Bedeutungserschließung kommt/kommen kann“ (Lutjeharms 2002: 130). Das heißt, in diesem Fall würde keine semantische Verarbeitung stattfinden, da die Wörter aufgrund vertrauter Wortteile oberflächlich erkannt werden und durch diese Vertrautheit ein eventuell bestehendes Verständnisproblem nicht erkannt und ignoriert wird (vgl. Schramm 2001: 89). **Kognaten**¹¹³ hingegen, die bei nahverwandten Sprachen häufiger auftreten als bei distanten, **werden meist automatisch** – v. a. wenn sich die LernerInnen über die sprachliche Nähe bewusst sind – **durch Transferprozesse mit der Bedeutung des Ausgangssprachlichen Wortes verbunden und erschlossen**.

Für die germanische Sprachengruppe kann davon ausgegangen werden, dass die Brückensprachen Deutsch und Englisch sowie die Zielsprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch zahlreiche Kognaten durch ihren gemeinsamen Ursprung aufweisen, die das Texterschließen auf der Worterkennungsebene erleichtern. Denn die Kognaten werden – wie Internationalismen – wahrscheinlich gemeinsam im mentalen Lexikon repräsentiert. Aus diesem Grund ist das bewusste Verbinden verwandter Wörter – wie es der EuroCom-Ansatz

¹¹³ Für die Kognaten – Wörter mit gleicher Herkunft – liegt möglicherweise eine gemeinsame Wortrepräsentation im mentalen Lexikon vor (vgl. Lutjeharms 2004a: 74).

praktiziert – nach Lutjeharms (2004a: 74) ein sinnvolles Vorgehen beim interkomprehensiven Texterschließen.

Für den Leseprozess auf der Wortebene in zuvor nicht formal erworbenen Fremdsprachen bedeutet dies, dass er sich durch mangelnde Einträge im mentalen Lexikon deutlich langsamer vollzieht als in bereits erworbenen Fremdsprachen, bei denen schon viele Einträge hinterlegt sind. Eine erste Herausforderung beim interkomprehensionsbasierten Lesen ist daher, „die vorliegenden Wortketten [durch Reflektieren und Probieren] mit aus Mutter- oder Brückensprachen bekannten Graphem- oder Lautbildern in Beziehung zu bringen“ (Berthele 2007b: 19) und damit Transferprozesse auszulösen, die die fehlenden Lexikoneinträge überbrücken.

3.1.1.3 Die Satzebene – syntaktische Analyse

„Bei der Worterkennung liefert das mentale Lexikon auch morphosyntaktische Informationen, die zusammen mit dem Wissen über grammatikalische Regeln die syntaktische Analyse erlauben“ (Schramm 2001: 95). Dabei spielt einerseits die Flexibilität bei der Wortstellung der Ausgangssprachen eine Rolle: Verfügen die LernerInnen beim interkomprehensiven Lesen über eine Brückensprache mit einer sehr flexiblen Wortfolge – wie z. B. im Deutschen –, werden sie wahrscheinlich bei der syntaktischen Analyse von Fremdsprachen mit weniger flexiblen Wortstellungen – wie z. B. im Englischen, Schwedischen, Norwegischen und Dänischen – kaum Probleme haben (vgl. Lutjeharms 2004a: 75).¹¹⁴

Andererseits können ebenfalls Auslöser wie bspw. Kongruenz oder morphologische Hinweise eine syntaktische Analyse initiieren (vgl. Lutjeharms 2002: 131): Der Muttersprache und ihrer Struktur kommt in diesem Fall eine besondere Stellung zu, denn es ist davon auszugehen, dass LernerInnen zunächst muttersprachliche Strategien für das fremdsprachliche Lesen einsetzen und beibehalten, sofern diese nicht störend sind. Erst im weiteren Verlauf des Fremdsprachenerwerbs kommen für die Zielsprache eventuell geeignetere Strategien aus anderen Brückensprachen dazu (vgl. Lutjeharms 2004a: 75, 2010: 22–23), da der Transfer vermutlich eher von der wahrgenommenen als von der tatsächlichen Strukturähnlichkeit der Sprachen abhängt (vgl. Lutjeharms 2004a: 75).¹¹⁵

¹¹⁴ Möller (2011: 80) schreibt bezogen auf die germanischen Sprachen, dass die syntaktischen und morphologischen Merkmale in dieser Familie selbst bei Divergenzen relativ leicht zugänglich sind, wenn sich die zu erschließende germanische Sprache durch analytischere Strukturen bzw. einen morphologischeren Aufbau von der Brückensprache – wie beim Deutschen der Fall – unterscheidet.

¹¹⁵ Kellerman (1979) geht ebenfalls davon aus, dass die subjektiv wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen den Sprachen entscheidender für den Transfer ist als die tatsächliche linguistische (vgl. hierzu auch Cenoz 2001: 9). Aus diesem Grund muss man sich Wenzel (2007: 184) zufolge als ForscherIn „bemühen, die subjektiven Vor-

3.1.1.4 Die semantische Ebene – Sinnentnahme

An die drei beschriebenen unteren Ebenen der Textverarbeitung, bei denen es um die Verarbeitung der Form bzw. die Dekodierung des fremdsprachlichen Lesetextes geht, schließt sich die höhere Ebene der Sinnentnahme an. Um zu dem eigentlichen Textverständnis zu gelangen, interagieren die Ergebnisse der Dekodierprozesse – die Wortbedeutungen – mit dem inhaltlichen Vorwissen der LernerInnen, „wobei mit Hilfe des Inferierens Zusammenhang hergestellt wird“ (Lutjeharms 2002: 132; vgl. Möller & Zeevaert 2010: 220). Inferieren bedeutet dabei nach Ehlers (2006a: 32) zweierlei: „Zum einen steuert der Leser Informationen bei, um sinnvolle Zusammenhänge bilden zu können und damit zu einem Verständnis zu gelangen, zum anderen stellt der Leser Beziehungen zwischen Textteilen her“. Zeevaert & Möller (2011: 149–150, Herv. im Orig.) schreiben hierzu:

Schritte, die sich nicht nur auf eine Verarbeitung des vorhandenen Kontexts beschränken, sondern auch Bedeutung anhand von außertextlichen Wissensbeständen konstruieren und der Desambiguierung, der Herstellung von Textkohärenz und der Ausfüllung von Lücken im Text dienen [...], werden in der Forschungsliteratur als Inferenzen bzw. mit einem aus der Informatik entlehnten Begriff als *Top-down-Prozesse* bezeichnet.

Diese **top-down-Prozesse/Inferenzen** spielen v. a. beim fremdsprachlichen Lesen eine Rolle, da die lexikalischen und grammatischen Kenntnisse der LeserInnen in den zu lesenden Fremdsprachen – die für die analytischere **bottom-up-Verarbeitung** notwendig wären – oft sehr defizitär sind (vgl. Zeevaert & Möller 2011: 150). Ob das Textverstehen letztlich erfolgreich gelingt, ist neben dem wohl wichtigen Inferieren u. a. von der jeweiligen **Arbeitsgedächtnisleistung** der LernerInnen abhängig.¹¹⁶ Bei LeserInnen mit sehr guten Kenntnissen in der zu lesenden Sprache verläuft die Verarbeitung auf den drei unteren Ebenen unbewusst, automatisch, schnell und parallel. Das Arbeitsgedächtnis wird dabei nicht beansprucht, und seine begrenzte Kapazität steht den LeserInnen für die semantische Verarbeitung und das damit verbundene Zurückgreifen auf Strategien zur Verfügung (vgl. Lutjeharms 2004a: 76).

Haben die LeserInnen jedoch – wie z. B. beim interkomprehensiven Lesen – keine sprachlichen Vorkenntnisse in der zu lesenden Sprache, erfordern bereits die unteren Ebenen des Leseprozesses – die Dekodierung phonologischer Informationen, die Worterkennung und die syntaktische Analyse – eine bewusste Verarbeitung, die sich nicht automatisch vollzieht und dadurch die Arbeitsgedächtniskapazität belastet (vgl. Schmidt 2006: 17, ähnlich auch Ehlers 2006a: 32). Dies hat zur Folge, dass das Textverständnis erschwert wird oder nicht zustande

stellungen, die sich die Menschen im Laufe ihres Lebens von Sprache(n) machen - ihr individuelles metasprachliches Wissen - in die Forschung einzubeziehen“.

¹¹⁶ Zu ausführlichen Beschreibungen der Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Lesen verweise ich auf Schmidt (2006).

kommt, weil die unteren Ebenen so viel Aufmerksamkeit erfordern, dass keine freien Kapazitäten mehr für den Einsatz von Strategien zur Sinngenerierung vorhanden sind. Wird der fremdsprachliche Leseprozess allerdings durch geeignete Lehr-/Lernkonzepte – wie bspw. den EuroComGerm-Ansatz – auf den unteren Verarbeitungsebenen entlastet, führt dies zu freien Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis, und die folgenden, für die Sinnentnahme erforderlichen Strategien¹¹⁷ können zum Einsatz kommen (vgl. Lutjeharms 2002: 125; z. T. auch Schramm 2001: 69–71, 2006: 26):

- **das bereits angesprochene Inferieren:** das Erraten von Wortbedeutungen mithilfe des Kontextes, um Lücken im Text zu schließen und Textkohärenz herzustellen bzw. das Schlussfolgern durch Hinzuziehen von Weltwissen;
- **das Ableiten:** das Anwenden grammatischer Regeln, um Wortformen zu identifizieren;
- **das Elaborieren:** das Einsetzen der Vorkenntnisse, wie z. B. persönliche Erfahrungen und Visualisierungen, und
- **das Transferieren:** das Erkennen und Nutzen von Kognaten für den Verstehensprozess.

Im Zentrum des interkomprehensionsbasierten fremdsprachlichen Lesens von Texten steht nach Mordellet-Roggenbuck (2011: 91) **die Strategie des Inferierens** (vgl. hierzu auch Castagne 2004c: 96), die durch bewusstes Ausnutzen des entsprechenden inhaltlichen Vorwissens unterstützt werden kann. Neben dem Inferieren ist nach Lutjeharms (2002: 127) v. a. **das Transferieren von zentraler Bedeutung für das Texterschließen:** „In diesem besonderen Fall geht es nicht nur um allgemeine Verarbeitungs- und Inferierfähigkeiten, sondern vor allem auch um den Transfer¹¹⁸ der Sprachkenntnisse, also um Verarbeitung auf den unteren Ebenen“ (Lutjeharms 2002: 127). Denn damit das Dekodieren kein Puzzelspiel bleibt, sollte es lt. Lutjeharms (vgl. ebd.) möglichst automatisch verlaufen. Dieser Prozess kann beim Lesen kognater Sprachen vereinfacht werden, indem durch gezielte Übung automatische Routinen aus den Ausgangs- bzw. Brückensprachen durch Transfer übernommen werden.

Zwei wesentliche Faktoren, die sich neben dem mehrmals erwähnten wichtigen Vorwissen der LernerInnen auf den Leseprozess und den Einsatz der Strategien steuernd auswirken, sind die **Leseabsicht** und die **Motivation** (vgl. Lutjeharms 2002: 132, 2004a: 67). Während sich die Motivation auf die Aufmerksamkeit für die Form und/oder den Inhalt sowie die damit

¹¹⁷ Auf die Strategien, die v. a. beim interkomprehensionsbasierten Lesen zum Einsatz kommen (sollten), gehe ich in Unterkap. 3.2.3.4 ausführlich ein.

¹¹⁸ Die für das interkomprehensive Texterschließen notwendigen Transferphänomene werden in Unterkap. 3.1.2 eingehend diskutiert.

verbundene Behaltensleistung auswirkt, bestimmt die Leseabsicht u. a. die Art der Informationsaufnahme aus dem Text, den Lesestil (vgl. ebd.: 67–68). Während eines Leseaktes kann der Lesestil aufgrund des Interesses für den Inhalt der jeweiligen Textstelle, der Textschwierigkeit, der Art der Informationen oder der Textsorte je nach Textstelle variieren. In der Fachliteratur werden daher im Allgemeinen die folgenden Lesestile unterschieden (vgl. Lutjeharms 2002: 125, 132, 2010: 11; Sobel 2012: 50–51; Tesch 2010: 90–91):

a) *Suchendes/ selektives Lesen (scanning)*

Die LeserInnen durchsuchen den Text nach Informationen – z. B. Inhaltswörter, Namen, Zahlen – zu bestimmten Inhalten.

b) *Orientierendes/ globales/ überfliegendes Lesen (skimming)*¹¹⁹

Die LeserInnen verschaffen sich meist ausgehend von den Überschriften einen Eindruck vom Textinhalt, indem sie nicht Wort für Wort lesen, sondern den Text nur überfliegen, um wesentliche inhaltliche Aspekte zu extrahieren.

c) *Kursorisches Lesen*

Die LeserInnen verschaffen sich einen Überblick über den Text, um das Wesentliche zu erfassen.

d) *Gründliches/ detailliertes/ totales Lesen*

Die LeserInnen sind bestrebt, alle Informationen in einem Text zu verstehen und lesen daher gründlich mit Blick auf alle Details.

e) *Argumentatives Lesen*

Die LeserInnen setzen sich intensiv mit dem Textinhalt auseinander und elaborieren, d. h. sie bilden Inferenzen zum Textinhalt, die über den vom Verfasser/von der Verfasserin intendierten Textinhalt hinausgehen.¹²⁰

3.1.1.5 Das mentale Modell als Ergebnis des Leseprozesses

Die Prozesse auf den einzelnen Ebenen, die letztlich zur Sinnentnahme – also zum Verstehen – führen, verlaufen nicht nacheinander, getrennt und nur in eine Richtung, sondern durchaus zeitgleich, wobei die einzelnen Ebenen miteinander agieren (vgl. u. a. Berthele 2007b: 22; Ehlers 2006a: 31; Schramm 2001: 66, 2006: 25). Die LeserInnen müssen in einem Zeitmo-

¹¹⁹ Meißner & Morkötter (2009: 65) kommen in ihrer Untersuchung zum interkomprehensionsbasierten Lesen zu folgendem Schluss: „Nach einer längeren Phase des Umgangs mit Interkomprehension skimmen die Studierenden zumeist die zu erschließenden Texte oder Textausschnitte, erst dann kommen sie zu detaillierteren Verfahren des Lesens. Interkomprehensives Lesen verbindet sich, dies zeigt sich deutlich, mit einem mikroskopischen Scanning, in dessen Verlauf Konstruktionsprozesse in mehreren Sprachen initiiert werden“.

¹²⁰ Im Rahmen eines Interkomprehensionskurses kommt es nicht darauf an, jedes einzelne Wort zu verstehen. Die LernerInnen werden daher v. a. im kursorischen Lesen trainiert, das ihnen ein globales Verstehen des Textinhaltes ermöglicht.

viele Informationen aufnehmen, bewerten, filtern, ordnen und vor allem auch mit dem verbinden, was er[*sie*] zuvor gelesen hat und an Wissen und Erfahrungen mitbringt [...] [und] das Gelesene mit Wissen über beschriebene Sachverhalte oder Ereignisse verknüpfen (Ehlers 2006a: 31).

Dabei vollziehen sich nicht nur datengetriebene bottom-up-Prozesse, die von der Formseite ausgehen; gerade in den späteren Phasen der Worterkennung setzt auch eine Interaktion der bottom-up-Verarbeitung mit den durch den Kontext und das Vorwissen gesteuerten top-down-Verfahren ein (vgl. Berthele 2007b: 20), um schließlich durch Inferieren, Ableiten, Transferieren und Elaborieren den Textinhalt zu erschließen und auf seine Plausibilität hin zu überprüfen. Ist die inhaltliche Verarbeitung erfolgreich, entsteht aus den verdichteten Textinformationen und dem Vorwissen der LernerInnen ein jeweils individuelles mentales Modell zum Textinhalt (vgl. Lutjeharms 2002: 132).

Das in Abb. 2 dargestellte mentale Modell zum (fremdsprachlichen) Verstehensprozess von Berthele beschreibt die ablaufenden Vorgänge nachvollziehbar und lässt sehr gut erkennen, dass der Verarbeitungsfluss beim Verstehensprozess parallel sowohl von der aufsteigenden bottom-up-Verarbeitung als auch von der absteigenden top-down-Verarbeitung (gekennzeichnet durch die auf- sowie absteigenden Pfeile) beeinflusst wird:

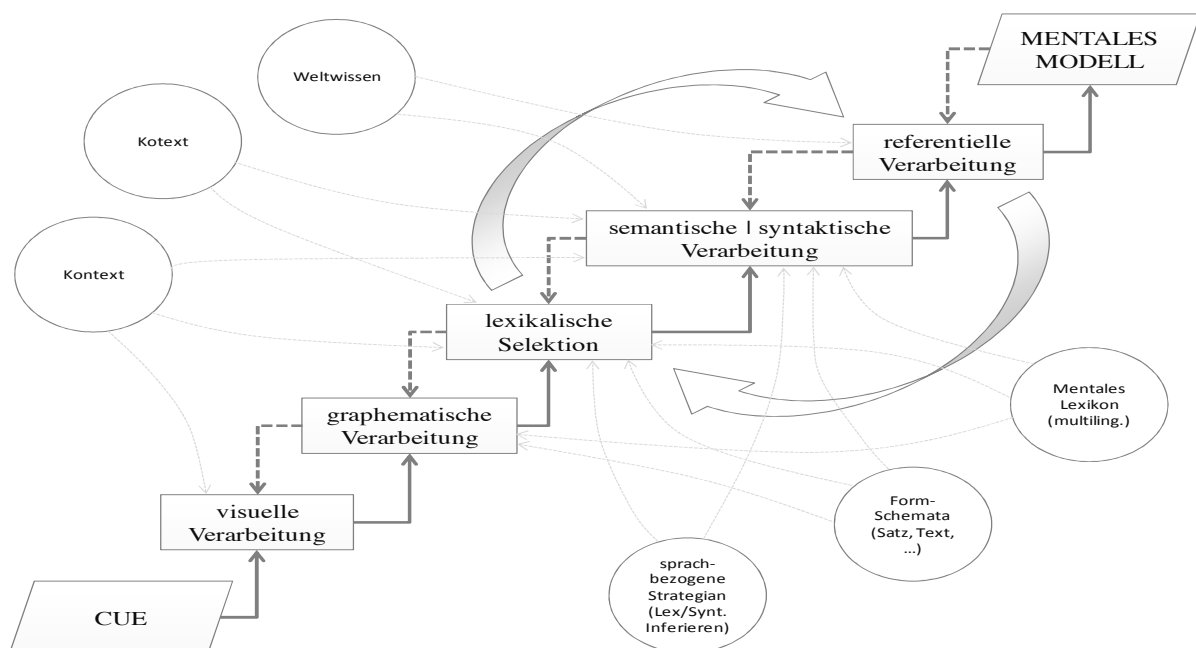


Abbildung 2: Modell des Verstehensprozesses (vgl. Berthele 2007b: 22)¹²¹

¹²¹ Berthele stellt den Weg vom sprachlichen Input (Cue) zum mentalen Modell mit durchgezogenen Aufwärts- und gestrichelten Abwärtspfeilen dar. Sie verdeutlichen, dass die jeweils unter- und nachgeordneten Ebenen miteinander unidirektional interagieren. Er geht zudem davon aus, dass dabei durchaus bestimmte Ebenen übersprungen werden können, entscheidet sich jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit, dies nicht auch noch durch Pfeile darzustellen und merkt es daher nur in seiner Beschreibung an (vgl. Berthele 2007b: 18).

Berthele selbst beschreibt das mentale Modell wie folgt:

Das im Verlauf des Leseprozesses ankommende Stimulusmaterial¹²² wird inkrementell und blitzschnell verarbeitet, vom Eintreffen des ersten bedeutungstragenden Elementes an wird provisorisch Bedeutung und Referenz aufgebaut. Die sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensbestände ermöglichen dieses aufsteigende Verarbeiten, sie geben aber auch – absteigend – Rückmeldungen zur Plausibilität und Relevanz des Verstandenen. Oft müssen Analysen auf den unteren Ebenen aufgrund fehlender Plausibilität auf den oberen Ebenen zurückgenommen werden. Das mentale Modell ist nicht statisch, fixiert, sondern wird laufend aufdatiert, muss seinerseits ständig revidiert und verfeinert werden (Berthele 2007b: 22).

Dieses mentale Modell (s. Abb. 2) enthält nicht nur die verschiedenen Verarbeitungsebenen des Leseprozesses (als Rechtecke dargestellt) sowie eine auf- und absteigende Verarbeitung der Informationen, sondern berücksichtigt auch die sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensbestände (als Kreise dargestellt) der LernerInnen, die für das Überprüfen und Korrigieren der verstandenen Informationen und schließlich das korrekte Verstehen des Textinhaltes entscheidend sind.

Zu den *sprachlichen Wissensbeständen* zählt Berthele das mentale Lexikon mit seinen graphematisch und phonologisch gespeicherten Wortformen sowie die damit verbundenen Konzepte, Bedeutungen, morphologischen wie syntaktischen Charakteristika, die Textoberfläche (Satz-/Textschemata) und das sprachbezogene Strategiewissen (vgl. Berthele 2007b: 17–18). Die *nichtsprachlichen Wissensbestände* enthalten das Weltwissen – Form- und Inhaltsschemata über die physische, psychische und soziale Welt – und den damit unmittelbar verbundenen Kon- und Kontext (vgl. ebd.). Bei der Konstruktion eines mentalen Modells spielen die sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensbestände nach Berthele eine bedeutende Rolle. Auch Schramm (2006: 25–28), die sich auf das mentale Modell von Schnotz (1994) bezieht, misst dem sprachen- und kontextspezifischen Vorwissen der LernerInnen sowie der Textbasis, die sie durch die fortwährende Verarbeitung der visuellen Informationen der Textoberfläche erzeugen, große Bedeutung bei, da die LernerInnen darauf aufbauend durch die Interaktion von bottom-up- und top-down-Prozessen ein mentales Modell konstruieren.

Die Konstruktion des mentalen Modells und damit des Textinhaltes kann jedoch insbesondere beim interkomprehensionsbasierten fremdsprachlichen Lesen problematisch sein:

Wenn LeserInnen lediglich geringe oder keine sprachliche(n) Kenntnisse in der zu lesenden Fremdsprache haben und nur über wenige Einträge dieser Sprache in ihrem mentalen Lexikon verfügen, verläuft die datengeleitete Verarbeitung auf den unteren Textebenen nicht automatisiert und nur sehr langsam. Dadurch kann es – wie erwähnt (s. 3.1.1.4) – dazu kommen, dass

¹²² Der Stimulus wird in Bertheles Modell als *Cue* bezeichnet, unter dem er ein Signal, schriftlichen bzw. mündlichen Input versteht (vgl. Berthele 2007b: 16).

die Arbeitsspeicherkapazität bereits ausgelastet ist und nicht mehr für die Ausführung höherer top-down-Verarbeitungsprozesse – z. B. Transferieren, Inferieren und Elaborieren, die für die Bedeutungskonstruktion wichtig sind – ausreicht. Dies würde dazu führen, dass der Aufbau des mentalen Modells und damit das Textverstehen blockiert wären.

Studien zeigen, dass sich muttersprachliche LeserInnen – unabhängig vom Alter – primär den top-down-Prozessen zuwenden, da die Verarbeitung auf den unteren Ebenen schnell und automatisch verläuft. Fremdsprachliche LeserInnen hingegen verwenden v. a. bei einem niedrigen Sprachniveau viel Aufmerksamkeit für die unteren Leseprozessebenen und die bottom-up-Prozesse, wobei sie häufig dazu tendieren, Wort für Wort klären zu wollen, ohne dabei den Textinhalt zu verstehen (vgl. De Florio-Hansen 2003a: 404; Kursiša 2012: 92). De Florio-Hansen (vgl. ebd.) empfiehlt aus diesem Grund, den LeserInnen bewusst zu machen, dass es für das Erschließen des Inhaltes nicht notwendig ist, jedes Wort und jede Struktur in einem Text zu verstehen.

Für LeserInnen, die Texte in kognaten Sprachen lesen, ist es viel wichtiger, dass Transferprozesse aktiviert werden, um die Worterkennung zu erleichtern und zu automatisieren, um letztlich das Arbeitsgedächtnis zu entlasten. Dabei kann es ihnen helfen, wenn sie das intelligente Raten/das Inferieren bewusst als eine Strategie zum Erschließen des Textinhaltes einsetzen, ohne Angst vor eventuellen Fehlern haben zu müssen, die beim Raten durchaus auftreten können (vgl. Lutjeharms 2010: 12). Das Missverstehen von Inhalten kann allerdings durch Informationen aus dem Ko- und Kontext deutlich reduziert, wenn auch nicht gänzlich vermieden werden, da ebenfalls kontextuelle Informationen – durch bspw. mangelnde Erschließung der Syntax – fehlerhaft sein können (vgl. Lutjeharms 2004b: 59). Ein Ko- und Kontext, der dem Welt- und Vorwissen der LeserInnen entspricht, kann daher die Worterkennung und korrekte Erschließung erleichtern. Generell gilt jedoch für das Verstehen: „Je mehr wir über die Formen und die Wortstellung einer Sprache wissen, desto besser können wir natürlich auch die Grammatik und Syntax zum Erschließen semantischer Zusammenhänge heranziehen“ (Berthele 2007b: 21). Und je mehr Ko- und Kontextwissen wir einbringen, desto leichter können wir Rückschlüsse auf das noch (sprachliche) Unbekannte/nicht Erschlossene ziehen und aufgestellte Hypothesen über den Textinhalt sowie mögliche Regularitäten in der Zielsprache veri- bzw. falsifizieren. Die Fähigkeit zu **Inferieren** – vorhandene deklarative und prozedurale Wissensbestände mit neu aufgenommenen Informationen zu verbinden (vgl. Morkötter 2005: 68) – ist folglich von maßgeblicher Bedeutung.

Das Inferieren auf der Wort-, Satz- und Textebene ist auch nach Ehlers (2006b: 121) beim Lesen fremdsprachlicher Texte sehr wichtig. Es hilft den LeserInnen, das Thema abzuleiten,

Erklärungen für bestimmte Ereignisse zu finden und sie zu verstehen, Mehrdeutigkeiten aufzulösen sowie das gerade Gelesene mit dem Inhalt/den Informationen der Textstellen davor bzw. danach zu verknüpfen (vgl. ebd.: 122). Die LeserInnen fremdsprachlicher Texte stützen sich nach Zeevaert & Möller (2011: 151) auf Inferenzen, „um Nichtverstandenes/-verstehbares auf der Basis von Verstandenem, Kontextwissen und Weltwissen zu ergänzen“. Möller (2011: 82) zufolge ist das Inferieren zum Überbrücken unbekannter Elemente nur dann erfolgreich, wenn der Kontext von den LeserInnen verstanden wird. Da der Kontext beim interkomprehensionsbasierten Lesen allerdings aus unbekannten Wörtern besteht, kommen Lutjeharms (2002: 127 s. 3.1.1.4) und Möller (2011: 82) zu dem Schluss kommt, dass Inferieren allein nicht als Strategie für die Interkomprehension ausreicht. Für LeserInnen mit sehr geringen bis gar nicht vorhandenen Kenntnissen in den zu lesenden Textsprachen ist ebenfalls das **Transferieren** von immenser Bedeutung. Wie es LeserInnen trotz geringer oder nicht vorhandener Kenntnisse in den zu lesenden Sprachen durch Inferieren und Transfer gelingen kann, die Zielsprachentexte zu erschließen, und was genau sich hinter dem Begriff Transfer für das Konzept der vorliegenden Arbeit verbirgt, beschreiben die nächsten Unterkapitel.

3.1.2 Transfer als wesentliche Grundlage des interkomprehensionsbasierten Leseverstehens

Inferieren geschieht nach Bär, indem

der Lernende beim Lesen das unbekannte Graphem mit den Einträgen in seinem mentalen Lexikon [vergleicht]; wird ein ähnlicher Eintrag gefunden – sei es aus der Mutter- oder aus Fremdsprachen –, kann das entsprechende Konzept auf die unbekannte Form übertragen werden. Dieser Übertrag wird mit dem Begriff des *Transfers* beschrieben [...] [, der] Übertragung von Elementen (Strukturen, Lexik, Verhaltensweisen usw.) von einem Kontext bzw. einer Situation auf eine(n) andere(n) (Bär 2009: 45, Herv. im Orig.).

Aus allgemeinspsychologischer Perspektive ist unter dem Terminus Transfer nach Doyé (2008a: 38), der sich auf Reber (1985: 785) bezieht, ein Prozess zu verstehen, bei dem die Handelnden zur Ausführung einer Aufgabe von ihren Erfahrungen, die sie in vorhergehenden Aufgaben/Situationen gemacht haben, sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden. Das heißt, auf der Grundlage von bereits vorhandenem Wissen kann die Bearbeitung einer Aufgabe erleichtert oder gestört werden.

Auf den Gegenstand des Fremdsprachenlernens bezogen – s. Bärs Zitat – bedeutet Transfer, das Übertragen des Erlernten aus einer/mehreren Fremdsprache(n) oder auch muttersprachlicher Elemente auf eine neu zu erlernende Zielsprache.¹²³ Verläuft der Transfer negativ und es

¹²³ Im Kontext der vorliegenden Arbeit gehe ich nur auf den für die Interkomprehension essenziellen Transfer ein. Für eine ausführlichere Beschreibung des Transferkonzeptes verweise ich auf Doyé (2008a: 38–50).

kommt zu Auswirkungen, die das fremdsprachliche Verstehen oder Produzieren behindern, so wird dies in der Fachliteratur als Interferenz bezeichnet (vgl. u. a. Köberle 1998: 92; Neuner et al. 2009: 12–13).¹²⁴

Edmondson greift in seiner Definition weiter, indem er den nicht-lingualen Transfer von Sprachlernerfahrungen einbezieht. Transfer ist ihm zufolge der

Abruf und Einsatz vorheriger Sprachlernerfahrungen und/oder aus anderen Sprachen gewonnenen sprachlichen Wissens in einer kognitiven Auseinandersetzung mit Aspekten einer weiteren zu erlernenden Sprache (Edmondson 2001: 141).

Lutjeharms geht ebenfalls davon aus, dass nicht nur Wortschatz- und Grammatikkenntnisse, sondern auch Lernerfahrungen transferiert werden. Neben dem Transfer von Erwerbs- und Problemlösungsstrategien aller Art spielt zudem der Transfer von Text- und Weltwissen eine wichtige Rolle (vgl. Lutjeharms 2006b: 2); dabei unterliegt er nicht nur bewussten Prozessen (vgl. Edmondson 2001; Morkötter 2005: 61; Reinfried 1998). „Vielmehr ist die gesteuerte, bewusste ebenso wie die gleichsam automatische, unbewusste Nutzung sämtlicher materialer wie prozeduraler Wissensreservoirs von wesentlichem Belang für das Phänomen des Transfers im Rahmen des Mehrsprachenerwerbs“ (Reissner 2010a: 825). **Das materielle Sprachenwissen** – das punktuell erworbene und bewusst abgerufene deklarative Fakten- und Regelwissen (vgl. Doyé 2008a: 41; Reissner 2010a: 826) – **bezieht sich auf die Transferkategorien Inhalt und sprachliche Formen** (vgl. Reissner 2010a: 826). **Das prozedurale Wissen hingegen fördert den didaktischen Transfer und umfasst lernpsychologische Komponenten**, wie z. B. Lern- und Memorisierungsstrategien (vgl. ebd.: 827).

Der Transfer kann sich dabei auf verschiedenen Ebenen vollziehen: zwischensprachlich oder innerhalb der Einzelsprache(n), die als Ausgangs-/Brücken- oder Zielsprache(n) fungieren kann/können. Das heißt, Transferprozesse sind mehrdirektional, erfolgen also nicht nur in eine Richtung. Sie können sowohl von der/den Ausgangs-/Brückensprache(n) **proaktiv** in Richtung der Zielsprache(n) verlaufen als auch **retroaktiv** von der/den Zielsprache(n) zurück zu der/den Ausgangs-/Brückensprachen (vgl. u. a. Bär 2009: 46; Meißner 2004c: 47; Reissner 2007: 94, 2010a: 826). All diese „Transferprozesse vollziehen sich oftmals simultan und sind nur schwer voneinander zu differenzieren“ (Reissner 2007: 94).

¹²⁴ Im Zusammenhang mit dem Erwerb rezeptiver Fertigkeiten in Fremdsprachen, wie bspw. durch interkomprehensionsbasierte Ansätze, werden Interferenzen nicht per se als schlecht beurteilt, „da aus ihnen – zunächst für die Lehrperson, dann aber auch für die Lernenden selbst – wichtige Hinweise und Erkenntnisse zum jeweiligen (Sprach-)Lernprozess entnommen werden können“ (Bär 2009: 48). Beim interkomprehensiven Texterschließen ist die Gefahr der Interferenzen bzw. von falschen Freunden nach Bär (ebd.), der sich auf Castagne (2007) bezieht, sehr gering. Der Nutzen, den die LernerInnen auf rezeptiver Basis daraus ziehen können, ist „fast fünf Mal so groß [...] wie der (angebliche) Schaden, der ohnehin durch den Kontext minimiert oder verhindert werden kann“ (ebd.).

Diese lingualen Transferphänomene haben v. a. beim sprachenübergreifenden Fremdsprachenlernen eine wichtige Funktion, denn sie bilden u. a. die Basis für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen und damit auch für die Interkomprehensionsdidaktik. Aus diesem Grund werden die bereits genannten Transferphänomene im Folgenden übersichtlich zusammengefasst und – in Anlehnung an Bär (2009: 47), Meißner (2004b, 2004c, 2007b, 2007c, 2010b), Meißner et al. (2011b) und Reissner (2010a) – ergänzt:

Transfertyp	<ul style="list-style-type: none"> a) Identifikationstransfer: betrifft Lese-, Hör- bzw. Hörsehverstehen b) Produktionstransfer: betrifft Schreiben und Sprechen
Transferrichtung	<ul style="list-style-type: none"> a) Proaktiver Transfer: von Ausgangs-/Brückensprache(n) zu Zielsprache(n) b) retroaktiver Transfer: von Zielsprache(n) zurück zu Ausgangs-/Brückensprache(n) c) onomasiologischer Transfer: vom Inhalt zur Form d) semasiologischer Transfer: von der Form zum Inhalt
Transferreichweite	<ul style="list-style-type: none"> a) intra lingualer Transfer I: innerhalb des Zielsprachensystems b) intra lingualer Transfer II: innerhalb der Ausgangs-/Brückensprache c) interlingualer Transfer: zwischen Ausgangs-/Brückensprache(n) und Zielsprache(n)
Transferbereiche	<ul style="list-style-type: none"> a) lexikalischer Transfer: auf Wortebene b) (morpho)syntaktischer Transfer: auf Satzebene
Transferkategorien	<ul style="list-style-type: none"> a) Formtransfer: betrifft intra-/interphonologische, intra-/intergraphematische sowie interphonetische/-phonologische Merkmale b) Inhaltstransfer: betrifft semantische Schemata und Ergänzungen interlingualer Polysemie c) Funktionstransfer: betrifft sprachliche und grammatische Korrespondenzen d) Pragmatischer Transfer: betrifft kommunikative Konventionen und interkulturelle Pragmatik

Tabelle 3: Transferphänomene

Neben diesen lingualen Transferprozessen hat auch der didaktische Transfer¹²⁵ einen hohen Stellenwert innerhalb der Interkomprehensionsdidaktik (vgl. Meißner 2007c: 92; Morkötter 2010: 237):

¹²⁵ Bereits von Selinker als *transfer of training* bezeichnet (vgl. Selinker 1972).

Didaktischer Transfer	beruht auf den Sprachenlernerfahrungen der LernerInnen wie z. B.: Motivationssteuerung, Organisation der Lernumgebung; Lernzeitmanagement; Festlegen von Lernzielen/-wegen; Bewertung und Kontrolle der Lernschritte bzw. des Lernerfolgs; Sicherung der Lernergebnisse; Erstellen von Lernprotokollen, Mehrsprachenwörterbüchern und Hypothesengrammatiken; Organisation von Lernstrategien/-techniken; didaktisches Monitoring
------------------------------	--

Tabelle 4: Didaktischer Transfer in Anlehnung an Bär (2009: 46) und Meißner (2004c)

Der didaktische Transfer „bezieht sich unter anderem auf Lernerfahrungen, Lernstrategien, aber auch Motivationssteuerung oder die Bestimmung von eigenen Lernzielen“ (Morkötter 2010: 237). Morkötter merkt diesbezüglich an, dass es sich dabei nicht immer um den Transfer von Strategien, die sich in einer Sprache der LernerInnen bewährt haben, in eine andere Sprache handelt (vgl. ebd.: 237–238). Es kann durchaus sein, dass LernerInnen aufgrund ihrer sprachstrukturellen und psychotypologischen Wahrnehmungen sprachspezifisch unterschiedliche Strategien entwickeln bzw. für den Transfer auswählen.

Die Hauptaufgabe des didaktischen Transfers besteht im Monitoring des Lernens, „ohne dessen Aktivierung der Erwerb von Mehrsprachenkompetenz inzidentell bleibt“ (Meißner 2007c: 91–92; vgl. Bär 2009: 46). Nach Meißner ist das nachhaltige Monitoring daher „[i]m Wechselspiel von Interferenz und Inferenz [...] **die** entscheidende Instanz“ (Meißner 2010c: 216, Herv. im Orig.).

Die meisten LernerInnen im universitären Bereich verfügen bereits über Sprachen- und Sprachenlernerfahrungen, die für die Interkomprehension genutzt werden können (vgl. z. B. Bär 2009: 505–506; Strathmann 2010: 291). Der linguistische und didaktische Ausgangspunkt des interkomprehensionsbasierten Mehrsprachenerwerbs und Leseverstehens sollte folglich das **gezielte Bewusstmachen und Nutzen von zwischensprachlichen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in Sprachenfamilien** sein – ausgehend von den Kenntnissen in mindestens einer zugrundeliegenden Brückensprache. Dazu muss dieses wertvolle Vorwissen zunächst für den Transfer aktiviert werden (vgl. Meißner 2010b: 28). Anschließend werden die LernerInnen zum inhaltlichen Erschließen (Verstehen) von Lese- oder auch Hörtexten befähigt, indem sie lernen, auf das ihnen bereits zur Verfügung stehende aktivierte Weltwissen sowie das (mehr)sprachliche und didaktische Wissen – über Lernstrategien, -techniken und Selbststeuerung – zuzugreifen und es als Transferbasen/-strategien einzusetzen (vgl. Zybatow 2010: 74–76). Denn nach Reissner basiert die Interkomprehension in Sprachenfamilien „letztendlich auf dem Prozess des (Wieder-)Erkennens, Vernetzens und Neu-Organisierens sprachlichen Wissens“ (Reissner 2007: 62; vgl. Reissner 2010a: 826).

Beim interkomprehensionsbasierten Erschließen von Texten in einer/mehreren nahverwandten Zielsprache(n) – wie in der vorliegenden Studie – handelt es sich also um mentale Prozesse, die aktiviert und gezielt gefördert werden müssen. Um einen Interkomprehensionskurs – der die genannten Transferbasen berücksichtigt und mentale Prozesse aktiviert – entwickeln zu können, ist es zudem erforderlich, die Prozesse, die sich als Transferprodukte beim interkomprehensiven Texterschließen vollziehen, zu verstehen (vgl. Zybatow 2010: 77). Das von Meißner entwickelte *Gießener Interkomprehensionsmodell* (vgl. Meißner 2004b, 2004c) bietet dazu einen nachvollziehbaren Ansatz, der im Folgenden – mit Blick auf die Bedeutung der einzelnen Erkenntnisse für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen – beschrieben wird. Im Anschluss daran wird diskutiert, wie diese Prozesse didaktisch-methodisch im Rahmen eines Interkomprehensionskurses angeregt werden können.

3.1.3 Das Gießener Interkomprehensionsmodell

Meißner geht auf der Grundlage von Sprachprozessdaten davon aus, dass am inhaltlichen Erschließungsprozess bei der Rezeption von Texten in einer/mehreren nahverwandten Zielsprache(n) bzw. am interkomprehensionsbasierten rezeptiven Mehrsprachenerwerb **drei Verarbeitungsstadien** beteiligt sind (vgl. Meißner 2004c: 43), die auf den o. g. Transferprozessen beruhen und – da sie vom Vorwissen der LernerInnen beeinflusst werden – höchst individuell sind:

1. Der Aufbau einer Hypothesengrammatik
2. Der Aufbau eines Mehrsprachenspeichers
3. Die Phase des Monitorings durch den Didaktischen Mehrsprachen-Monitor

3.1.3.1 Der Aufbau einer Hypothesengrammatik

Die Hypothesengrammatik¹²⁶ ist neben dem Transfer ein wichtiger Schlüsselbegriff in der Interkomprehensionsdidaktik (vgl. Meißner 2006: 64). Sie entsteht auf der Basis translingualer Transferbasen (vgl. Reissner 2007: 65) in dem Moment, in dem die Lernenden einer neuen Zielsprache begegnen und versuchen, die unbekannten sprachlichen – lexikalischen, morphologischen und syntaktischen – Strukturen zu dekodieren (vgl. Bär 2011: 141; Meißner 2003b: 95, 2004b: 235, 2010b: 35). Der dabei ablaufende Prozess lässt sich in drei Schritte unterteilen:

- Als erstes setzen die LeserInnen fremdsprachlicher Texte bekannte Elemente aus ihrem Welt- und sprachlichen Vorwissen mit den neuen Informationen im zielsprachli-

¹²⁶ Die Hypothesengrammatik wird oft auch als Spontangrammatik bezeichnet (vgl. Meißner 2004b, 2004c; Reissner 2007: 64).

chen Text in Beziehung (vgl. Meißner 2004b: 235). Es entsteht das *additive Mehrsprachenwissen*, das sich aus den lingualen Transferbasen¹²⁷ zusammensetzt und den ersten von drei linguodidaktischen Speichern, die beim Verstehensprozess eine Rolle spielen, bildet (vgl. Meißner 2003a: 41; Reissner 2007: 65). Meißner merkt an, dass dieser Prozess der Mehrsprachenverarbeitung „[a]s it concerns the target language as well as the language on departure and often other pre-learned languages [...] leads to **multilanguage awareness**“¹²⁸ (Meißner 2004b: 235, Herv. im Orig.).

- Ausgehend von dem geschaffenen Mehrsprachenbewusstsein entdecken die LernerInnen in einem zweiten Schritt interlinguale Korrespondenzregeln. Die Grundlage dafür bilden retro- und proaktiv verlaufende Transferprozesse zwischen den mental aktivierten Sprachen (vgl. Meißner 2008: 36). Die LernerInnen entwickeln darauf basierend automatisch und selbstständig Hypothesen über interlinguale (bspw. grammatische) Regularitäten¹²⁹ zwischen der/den Brücken- und Zielsprache(n) sowie über das Funktionieren der Zielsprache(n) (vgl. Bär 2009: 59; Meißner 2008: 35; Reissner 2007: 64; Zybatow 2010: 77). Die Verwandtschaft zwischen der/den Ausgangs-/Brückensprache(n) und der/den Zielsprachen¹³⁰ hat dabei einen entscheidenden Einfluss auf das Aufstellen der sprachlichen Hypothesen.
- Im dritten Schritt werden die generierten Hypothesen auf ihre Plausibilität hin getestet und stetig veri- bzw. falsifiziert. Dies lässt den Schluss zu, dass es sich bei der aufgebauten Hypothesengrammatik nicht um ein statisches, sondern um ein dynamisches mentales Konstrukt handelt, das einer permanenten Veränderung unterliegt (vgl. Bär 2011: 141; Reissner 2007: 65), wodurch das gesamte mehrsprachige mentale Lexikon fortlaufend reorganisiert wird (vgl. Meißner 2007c: 97). Darüber hinaus gibt die Hypothesengrammatik den LernerInnen „Auskunft über den Fortschritt der rezeptiven Kompetenz in der Zielsprache“ (Bär 2011: 142).

¹²⁷ dem prozeduralen und deklarativen Wissen aus allen bereits erworbenen mutter- und fremdsprachlichen Kenntnissen der LernerInnen

¹²⁸ Morkötter zufolge führt die kognitive Ebene der (multi)language awareness zur geistigen Durchdringung des Systems Sprache, indem besonders interlinguale Regelmäßigkeiten und Unterschiede zwischen den sprachlichen Einheiten und Ebenen erkannt werden (vgl. Morkötter 2005: 31). Zur Bedeutung und dem Konzept des Begriffs *Language Awareness* verweise ich ebenfalls auf die Ausführungen Morkötters (vgl. ebd.: 28–32).

¹²⁹ Nach Meißner (2007c: 84) und Bär (2009: 60) können diese Regularitäten potentiell sämtliche Elemente in allen Bereichen einer Sprache umfassen. Die aufgestellten Hypothesen beziehen sich dabei sowohl auf die Zielsprache(n) an sich als auch auf die Korrespondenzen zwischen der/den Zielsprache(n) und den zur Verfügung stehenden Sprachen der LernerInnen. Sie werden bei jeder neuen Begegnung mit Zielsprachentexten von den Lernenden immer wieder getestet, korrigiert, modifiziert und vervollständigt (vgl. Meißner 2004a: 18).

¹³⁰ Auf die bedeutende Rolle der Sprachverwandtschaft für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen wird in Unterkap. 3.2.2.3 ausführlicher eingegangen.

3.1.3.2 Der Aufbau eines Mehrsprachenspeichers

Während die Hypothesenverarbeitung primär im Kurzzeitgedächtnis erfolgt, bleiben die im Mehrsprachenspeicher abgelegten Wissensbestände in Form von Sprachen- und Sprachenerfahrungen langfristig verfügbar (vgl. Meißner 2003b: 95, 2004c: 43). In dieser zweiten Verarbeitungsphase entsteht ein plurilinguales Intersystem¹³¹, das auch zweiter linguodidaktischer Speicher genannt wird (vgl. Meißner 2003a: 41; Reissner 2007: 65–66).¹³²

Im Mehrsprachenspeicher, der „mit großer Wahrscheinlichkeit die materielle Grundlage der Sprachlernkompetenz dar[stellt]“ (Zybatow 2010: 77; vgl. Meißner 2003b: 95), werden die Transferprozesse sowie Sprachenlernerfahrungen und Lernsteuerungsdaten gespeichert (vgl. Meißner 2004b: 236; Zybatow 2010: 77). Sie sind für die Konstruktion neuen Wissens – und für das Festigen des vorhandenen – von Bedeutung (vgl. Martinez 2008: 57).

3.1.3.3 Die Phase des Monitorings durch den Didaktischen Mehrsprachen-Monitor

Ein weiterer zentraler Bestandteil der Interkomprehensionsdidaktik ist neben der Hypothesengrammatik der Didaktische Mehrsprachen-Monitor, der die Nachhaltigkeit der Informationsverarbeitung beim interkomprehensiven Lernen sichert (vgl. Zybatow 2010: 77). Dieser dritte linguodidaktische Speicher enthält neben sprachlichen Daten auch das während „der interkomprehensiven Textarbeit aufgebaute Wissen über Lernerfahrungen und die Lernsteuerung“ (ebd., vgl. auch Bär 2009: 68; Meißner 2004b: 236, 2004c: 44). Er umfasst „damit das Meta-Transfer-Wissen, das die didaktische Steuerung durch die eingesetzten Transferstrategien bedingt“ (Reissner 2007: 66) und steigert durch das Reflektieren der eigenen Lernprozesse die Sprachen- sowie die Sprachlernbewusstheit – language (learning) awareness – der LernerInnen. Durch die erhöhte mentale Verarbeitungstiefe und -breite führt das Monitoring zu einer besseren Speicherung lernrelevanter Daten; zudem fördert es die Automatisierung interlingualer Transferrouinen und die Nutzung interlingualen Transferpotenzials (vgl. Meiß-

¹³¹ „by the comparison of functional, correspondingly appearing subsystems between languages with interlingual correspondence rules or plurilingual inter-grammars“ (Meißner 2004b: 35)

¹³² Bär merkt diesbezüglich an, dass die Hypothesengrammatik den Aufbau der individuellen Lernaltersprache widerspiegelt, „die sich als eine Art Gesamt aller Hypothesen darstellt“ (Bär 2009: 61). Der Aufbau der Hypothesengrammatik und damit einer spezifischen Lernaltersprache im Interkomprehensionsunterricht kann nach Bär (2009: 61, 2011: 143–144) und Reissner (2007: 67) mit der von Selinker (1972: 213–214) beschriebenen Interimssprache bzw. Interlanguage verglichen werden. Meißner benennt jedoch einen markanten Unterschied zu Selinkers (1972) Interlanguage: „spontaneous grammar covers the linguistic knowledge of a target language still ‘unknown’ to the learner, even with the first encounter of lexical, morphematical and syntactical structures“ (Meißner 2003a: 40, Herv. im Orig.; vgl. auch Reissner 2007: 67), der die Hypothesengrammatik zu einem speziellen Typ von Interlanguage macht (vgl. ebd.). „Der Fokus auf die Mehrsprachigkeit hat De Angelis & Selinker (2001) inzwischen veranlasst, die Interlanguage konstituierende Trias von *einer* Ausgangssprache (in der Regel die Muttersprache), Zielsprache und die Dynamik der Lernaltersprache insoweit zu modifizieren, als der Faktor der Ausgangssprache durch weitere Sprachen (in der Terminologie der Interkomprehensionsdidaktik: ‚Brückensprachen‘) ergänzt wurde“ (Meißner 2010a: 138, Herv. im Orig.).

ner 2004c: 44). Dem Didaktischen Mehrsprachen-Monitor (DMM) wird damit eine wichtige Funktion im Interkomprehensionsprozess zuteil, wie die folgende Grafik anschaulich zeigt:

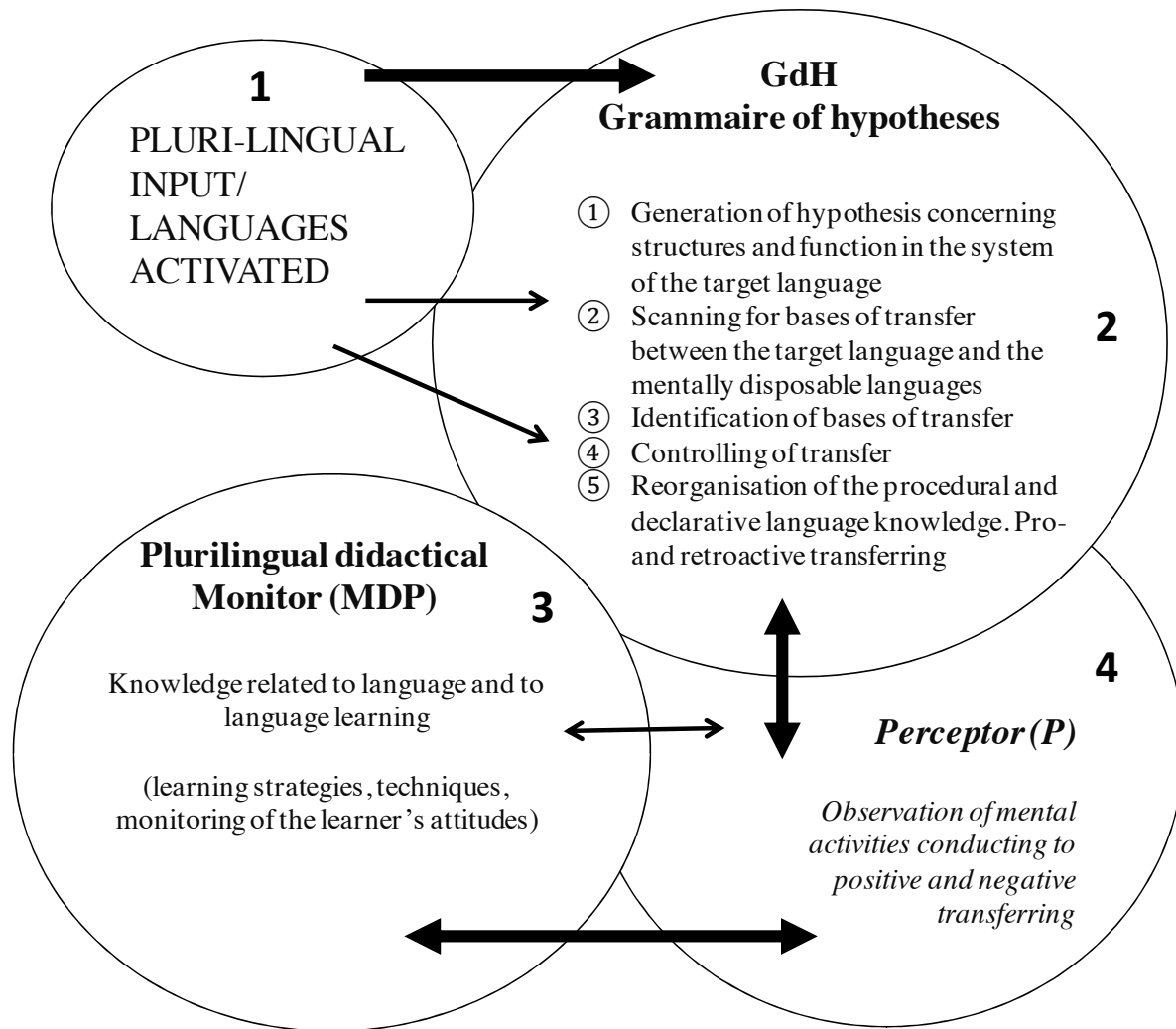


Abbildung 3: Modell des Didaktischen Mehrsprachen-Monitors (DMM) nach Meißner (2004a: 26, 2004c: 44)

Das von Meißner entwickelte Modell setzt sich aus den **wichtigsten Faktoren zum interkomprehensionsbasierten Lernen** zusammen:

- Motivation,
- Sensibilisierung für linguistische Phänomene und die didaktische Selbststeuerung,
- Vorwissen,
- enzyklopädisches Wissen,
- mehrsprachiger Input und Interaktion der aktivierten Sprachen zum Erschließen einer/mehrerer Zielsprache(n),
- Hypothesengrammatik,
- Mehrsprachenspeicher und
- Didaktik (vgl. Meißner 2004a: 26).

Das heißt, in ihm fließen alle individuellen mentalen Transferaktivitäten der LernerInnen zusammen (vgl. Meißner 2007b: 4).

Der erste Kreis repräsentiert den mehrsprachigen Input, die Ausgangssituation bzw. das (Vor)wissen der LernerInnen, das die Grundlage für die lingualen Transferprozesse bildet. Daraus entwickelt sich – in Kreis zwei zu sehen – in verschiedenen Stadien die individuelle Hypothesengrammatik der LernerInnen. Der dritte Kreis veranschaulicht den Didaktischen Mehrsprachen-Monitor (DMM). Er enthält die persönlichen Sprach(en)- und Lernerfahrungen, was dazu führt, dass alle von ihm ausgehenden Prozesse höchst individuell sind. Zudem dient er als Werkzeug, um das eigene Lernen zu reflektieren, zu steuern und zu überwachen sowie eine metakognitive Selbststeuerungskompetenz aufzubauen (vgl. Martinez 2008: 59). Der DMM steht in Verbindung mit dem Perzeptor (dem/der LernerIn) – siehe Kreis vier –, der „die individuellen Beobachtungen, die der Entwicklung der Sprachbewusstheit, der Sprachlernbewusstheit und der Autonomie des Lerners dienlich sind“, veranschaulicht (Mordellet-Roggenbuck 2011: 87).¹³³ Darüber hinaus ist der DMM auch mit der individuellen Hypothesengrammatik der LernerInnen verbunden, um die sich vollziehenden Prozesse zu beobachten (vgl. Meißner 2004a: 26). Diese reflexive Form der Selbstbeobachtung ist nach Bär (2009: 68) „die Voraussetzung für ein eigenverantwortliches Lernen“.

3.1.4 Zusammenfassung: Die Besonderheiten des interkomprehensionsbasierten fremdsprachlichen Leseverstehens

Das Besondere am interkomprehensionsbasierten Leseverstehen ist, dass die LernerInnen die zu erschließende(n) Sprache(n) zuvor nicht formal erlernt haben und i. d. R. über kein direktes zielsprachliches Wissen verfügen (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2011: 90). Als Ausgangsbasis ist es daher wichtig, Kenntnisse in einer oder mehreren – mit der/den Zielsprache(n) verwandten – Brückensprache(n) zu besitzen, damit das fehlende – v. a. linguistische – Zielsprachenwissen durch Inferenz und Transfer kompensiert werden kann. Um das brückensprachliche Wissen in die Zielsprache(n) zu überführen, bedarf es v. a. sprachlichen und didaktischen Transfers, der für den Erfolg dieser Art des Leseverstehens essenziell ist. Die dafür erforderlichen Transferpotenziale – und letztlich auch das Textverstehen – werden neben den vorhandenen individuellen sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensbeständen der LernerInnen ebenfalls von der vorhandenen – und individuell empfundenen – sprachtypologischen Nähe/Distanz zwischen den Brücken- und Zielsprachen beeinflusst (vgl. Cenoz 2001: 9; Lutjeharms 2010: 21; Meißner 2010c: 215; Unterkap. 3.2.2.3).

¹³³ Die Pfeile in Meißners Grafik verweisen darauf, dass sich die verschiedenen Phasen beim Texterschließen gegenseitig beeinflussen.

Der Prozess der Interkomprehension unterscheidet sich anfänglich von den komplexeren Formen des Verstehens insofern, als dass er beim Lesen eher auf die verbale Zeichenerkennung abzielt und nicht – wie der effiziente Leseprozess – einen Entwurf von der Welt kreiert (vgl. Meißner 2004c: 42). Beim interkomprehensiven Lesen geht es vorrangig darum, eine Verbindung zwischen Sprachdaten und dem primären Sinn zu generieren und zunächst weniger um die Verbindung zwischen erkanntem Sinn und der Sinndeutung (vgl. ebd.). Für das interkomprehensionsbasierte Lesen ist es daher erforderlich, das linguistische Vorwissen der LernerInnen zu aktivieren, um sprachliche Phänomene wiedererkennen und in die Zielsprache(n) transferieren zu können, da lt. Bär (2009: 30) allein „[d]ie allen Menschen gegebene Fähigkeit zum Dekodieren und Interpretieren, also zum Verstehen, [...] keine hinreichende Basis für die Qualifikation zur Interkomprehension“ ist.

Das größte Transfer- und damit Verstehenspotenzial besteht, wenn die Brücken- und Zielsprache(n) – wie in der vorliegenden Studie – kognat sind.¹³⁴ Dann kommt es nach Berthel (2007b: 24–25) zu einem inkrementellen, kaskadenhaften

Prozess, bei dem bereits minimal kurze, schadhafte, schlecht verstandene Stimuli große Wirkung entfalten können, da sie nicht wie verlorenes Saatgut in den Wüstensand fallen, sondern auf einen gut vorbereiteten, fruchtbaren Boden von Wissensbeständen, von Strategien des Erschließens und Inferierens.

Der Fokus beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen liegt folglich auf dem Aufzeigen – Bewusstmachen – und gezielten Nutzen vorhandener interlingualer Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten. Darüber hinaus wird die grundsätzliche Fähigkeit des Erschließens – selbst wenn die Einträge im mentalen Lexikon für die zu erschließende Sprache erst einmal sehr gering erscheinen – trainiert und sowohl das Hypothesenbilden und -testen auf der Basis von wenig vertrautem Input als auch das Monitoring des eigenen Lernens angeregt (vgl. ähnliche Aussage ebd.: 25).

Die vorangegangenen Ausführungen zum mentalen Modell des fremdsprachlichen Verstehensprozesses und zum Transfer bzw. den Transferprozessen beim interkomprehensionsbasierten Lesen lassen schlussfolgern, dass es StudentInnen möglich ist, mithilfe ihrer Deutsch- und Englischkenntnisse sowie ihres Weltwissens, Texte in den nahverwandten Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch zu erschließen. Das heißt, die Brückensprachenkenntnisse und Fremdsprachenlernerfahrungen dürften genügend Potenzial für positive deklarative und prozedurale Transferleistungen in die vier Zielsprachen bieten.

¹³⁴ Es ist bereits mehrfach belegt worden, dass die etymologische Nähe/Distanz zwischen Sprachen die interlinguale Transferfähigkeit beeinflusst (vgl. hierzu u. a. Cenoz 2001: 8–9; Hammarberg 2001: 36).

Neben diesen theoretischen Grundlagen zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen bedarf es zur Konzeption eines für die Zielgruppe – StudentInnen – geeigneten Interkomprehensionskurses letztlich noch der Berücksichtigung der Interkomprehensionsdidaktik, die auf den erarbeiteten theoretischen Grundlagen aufbaut und in den nächsten Unterkapiteln – auch hinsichtlich möglicher methodischer Umsetzungen – diskutiert wird. Der Schwerpunkt liegt dabei ebenfalls auf dem für die vorliegende Studie relevanten Leseverstehen in der germanischen Sprachenfamilie.

3.2 Wie können diese Erkenntnisse didaktisch-methodisch im Rahmen eines Interkomprehensionskurses zum Leseverstehen berücksichtigt werden?

3.2.1 Die Ziele der Interkomprehensionsdidaktik

Die zu erschließenden Zielsprachen werden bei interkomprehensionsbasierten Konzepten des Lehrens und Lernens nicht formal gelehrt, denn die Interkomprehensionsdidaktik beschränkt sich ausschließlich auf das Vermitteln rezeptiver Fertigkeiten in möglichst mehreren verwandten Sprachen auf der Basis bereits vorhandener Sprachenkenntnisse. Das macht sie einerseits zu einer Transferdidaktik (vgl. Meißner 2007b: 3) und andererseits zu einer Transversaldidaktik, die einzelsprachliche Didaktiken miteinander vernetzen und ergänzen soll (vgl. Bär 2009: 25; Meißner 2006: 63). Dabei geht es sowohl darum, „die verschiedenen Sprachen auf deklarativer Ebene aufeinander zu beziehen und nicht isoliert voneinander zu lehren und zu lernen als auch auf prozeduraler Ebene das selbstständige Weiterlernen aufgrund der Vernetzung der vielen Sprachenlernerfahrungen im Sinne eines lebenslangen Lernens zu fördern“ (Bär 2009: 27–28). Daraus ergeben sich – neben der Förderung rezeptiver Kompetenz in mindestens einer Zielsprache – die beiden primären Ziele der Interkomprehensionsdidaktik: die Förderung von **Sprachenbewusstheit** und von **Sprachlernbewusstheit** (vgl. ebd.: 28; Meißner 2007c: 84–85; Morkötter 2011a: 201–203). Denn allein der Erwerb bzw. die Kenntnis mehrerer Sprachen befähigt „noch nicht dazu, das erworbene einzelsprachige Wissen in metasprachlich sinnvolle Operationen umzusetzen und unbewusste Handlungen bewusst zu machen“ (Wenzel 2007: 206).

3.2.1.1 Die Förderung der Sprachenbewusstheit (language awareness)

Das *language awareness*-Konzept entsteht in den 1960er und 70er Jahren in Großbritannien und wird Anfang der 1980er Jahre erstmals ausführlich von Hawkins (1984) beschrieben, der LernerInnen durch das kontrastive Betrachten von Sprachen einen Einblick in deren Funkzionieren vermitteln will (vgl. Morkötter 2005: 28–29). Seitdem wird das Konzept in verschiedenen Publikationen aufgegriffen, diskutiert und erweitert (vgl. z. B. Fehling 2008; Gnutz-

mann 2003; Luchtenberg 2010; Martinez & Morkötter 2012). Morkötter (2005: 29) versteht unter language awareness „ein ganzheitliches Konzept, das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen, usw. von Sprachenbenutzern und Sprachenlernern umfasst“ (vgl. auch Bär 2009: 28). Nach Gnutzmann (1997: 230–234) spielen dabei die affektive, die soziale, die politische, die Performanz- und die kognitive Ebene eine Rolle (vgl. Bär 2009: 28–29, Luchtenberg 2010: 108; Morkötter 2005: 29–32, die neben Gnutzmann ebenfalls die einzelnen Ebenen ausführlich erläutern).

Für die Herausbildung individueller (rezeptiver) Mehrsprachigkeit durch interkomprehensionsbasierte Konzepte ist v. a. die kognitive Ebene (vgl. Bär 2009: 29), die „geistige Durchdringung des Systems Sprache“ (Gnutzmann 1997: 234) von Bedeutung, also das Erkennen interlingualer sprachlicher Regeln/Regelmäßigkeiten und Kontraste sowie das Betrachten von Funktionen und Verwendungsweisen (vgl. Bär 2009: 29; Morkötter 2005: 31). Das heißt, die LernerInnen sollen gemäß der Interkomprehensionsdidaktik im Interkomprehensionsunterricht – der lt. Doyé (2006b: 252) „geradezu prädestiniert [ist], die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern“ – dazu befähigt werden, die Sprache(n) bewusst als System(e) wahrzunehmen und zu erforschen (vgl. Bär 2009: 29).

Dies gelingt, indem die LernerInnen unterstützt und angeleitet werden, ihre Muttersprache(n), die erste Fremdsprache und alle weiteren Sprachen, in denen sie Kenntnisse haben, miteinander zu vergleichen und damit eine Bewusstheit zu schaffen, die es ihnen ermöglicht, auf ihre sprachlichen Vorkenntnisse zurückzugreifen, um einzelne sprachliche Phänomene wiederzuerkennen und auf die neue(n) Zielsprache(n) zu transferieren (vgl. ebd.; Doyé 2006b: 253). Denn „[w]er interkomprehensiv kommunizieren will, muss auf seine Vorerfahrungen zurückgreifen und lernen, diese Erfahrungen strategisch einzusetzen“ (Doyé 2008b: 173).

Die einzelnen **Lernziele**, die **im Rahmen der Förderung der Sprachenbewusstheit** in einem interkomprehensionsbasierten Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten, lassen sich nach Meißner (2007b: 5, 2010b: 41) wie folgt schematisiert zusammenfassen:

1. Motivation schaffen, fremde Sprachen verstehen zu wollen;
2. Wörter in einer fremden nahverwandten Sprache wiedererkennen können, durch Analyse der Wortumgebung (Kotext) sowie durch interlinguales Vergleichen von Wortformen und Wortinhalten, d. h.:
 - a. zielsprachliche Signifikanten (z. B. phonologische Korrespondenzregeln) oder Wortformen wiedererkennen können;

- b. zielsprachliche Signifikate oder Bedeutungen (z. B. semantische frames, innerhalb derer sich ein Bedeutungswechsel vollzieht) wiedererkennen können und
 - c. lernen, mit Wörterbüchern umzugehen;
- 3. Morpheme in fremden Sprachen erkennen können;
- 4. Satzmuster und syntaktische Kategorien in fremden Sprachen erkennen können und
- 5. zwischensprachliche Systematizität erkennen können, wie z. B.:
 - a. phonologische, funktionale und semantische interlinguale Korrespondenzen in mehreren Sprachen sowie
 - b. interlinguale Korrespondenzbrüche.

3.2.1.2 Die Förderung der Sprachlernbewusstheit (language learning awareness)

„Während die Förderung von Sprachenbewusstheit die Anknüpfung an das sprachliche Vorwissen impliziert, bedeutet die Entfaltung von Sprach[en]lernbewusstheit die Anknüpfung an bereits gemachte Lernerfahrungen“ (Bär 2009: 31, Herv. im Orig.). Der Fokus liegt damit nicht mehr auf dem sprachlichen Vorwissen der LernerInnen, sondern auf ihrem strategischen und didaktischen Wissen (vgl. ebd.), das zur Reflexion und (metakognitiven) Steuerung der eigenen Lernprozesse notwendig ist.

Die metakognitive Steuerung, die Prozesse der Kognition ins Bewusstsein hebt und als Schlüssel zur Steigerung der Lernleistung [...] betrachtet werden kann, ermöglicht, dass Lernende ihr im Langzeitgedächtnis gespeichertes implizites sowie explizites (Vor-)Wissen mobilisieren und aktivieren, um den eigenen Lernprozess zu steuern bzw. Wissen reorganisieren zu können (Martinez 2008: 67).

Bezogen auf die Transferphänomene Meißners (s. 3.1.2) entspricht dies dem didaktischen Monitoring (s. 3.1.3.3), das durch die Reflexion der eigenen Lernprozesse die Sprachen(lern)-bewusstheit der LernerInnen steigert. Die Sprachlernbewusstheit soll den LernerInnen das Warum und Wie des Sprachenlernens verdeutlichen und ihnen Einsichten in die eigenen Fremdsprachenlernprozesse und -produkte ermöglichen. Diese Einblicke sind wichtig für ein erfolgreiches Monitoring sowie ein selbstständiges und effizientes Weiterlernen.

Die folgenden einzelnen **Lernziele** sind dabei nach Meißner **im Rahmen der Förderung von Sprachlernbewusstheit** beim interkomprehensionsbasierten Fremdsprachenlernen von Bedeutung (vgl. Meißner 2007b: 5, 2010b: 41; Bär 2009: 32):

- 1. Interkomprehensions- und Lernprozesse analysieren können;
- 2. Einsicht in den Lernbegriff und das Lernen des Lernens von Sprachen bekommen;
- 3. Selbststeuerungskompetenz (Autonomisierung) im Bereich des Sprachenlernens erzeugen:
 - a. Lernstrategien

- b. Lerntechniken;
- 4. Einsicht in die Verwendung von Sprache(n) und
- 5. Einsicht in die Bedeutung von Sprachenkenntnissen für das Leben in Europa und der Welt bekommen.

Die Sprachenbewusstheit und die Sprachlernbewusstheit sind für die Nachhaltigkeit der beim interkomprehensionsbasierten Fremdsprachenlernen initiierten Prozesse essenziell (vgl. Bär 2009: 32; die Studien Meißners 2010c; Meißner & Morkötters 2009; Strathmanns 2010). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen sie daher gezielt bei den StudentInnen gefördert werden. Der **Fokus der Sprachenbewusstheit richtet sich dabei auf den intra- und interlingualen Vergleich** der Brücken- und Zielsprachen nach dem EuroComGerm-Ansatz (s. 3.2.4), um die aufgrund der sprachlichen Verwandtschaft vorhandenen linguistischen Transferbasen für die LernerInnen ersichtlich zu machen und nutzen zu können. Der **Schwerpunkt der Förderung der Sprachlernbewusstheit ist, das Vorwissen der LernerInnen zu aktivieren, sie zur Reflexion ihrer Lernprozesse anzuregen¹³⁵, ihnen Lernstrategien zu vermitteln und das didaktische Monitoring zu fördern.**

Die deklarativen und prozeduralen Wissensbestände der LernerInnen sind höchst *individuell* und ihr Einsatz wird sowohl von bestimmten **lernerspezifischen** als auch **nicht-lernerspezifischen Faktoren** beeinflusst. Sie spielen innerhalb der Interkomprehensionsdidaktik bzw. für die Konzeption interkomprehensionsbasierter Lernszenarien bzw. -materialien eine Rolle und sind daher Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen.

3.2.2 Lernerspezifische Faktoren, die Einfluss auf das interkomprehensive Leseverstehen nehmen

3.2.2.1 Emotionale, kognitive und fremdsprachenspezifische Faktoren

Der Mehrsprachenerwerb mittels interkomprehensiver Methoden unterscheidet sich hinsichtlich der meisten Lernerfaktoren, die darauf einwirken, nicht vom herkömmlichen schulischen/universitären Erwerb einer ersten, zweiten oder x-ten Fremdsprache. Auch hier beeinflussen – neben neurophysiologischen Faktoren wie z. B. dem Alter und einer generellen Spracherwerbsfähigkeit¹³⁶ – die individuellen *emotionalen, kognitiven* und ab der zweiten Fremdsprache die *fremdsprachenspezifischen* Faktoren das Lernen maßgeblich, wie mehrfach

¹³⁵ Den LernerInnen sollen dadurch Einsichten in die Prozesse und Produkte ihres Fremdsprachenlernens gewährt werden.

¹³⁶ Siehe z. B. Franceschini et al. (2003), Nitsch (2007) sowie die Ausführungen hierzu von Kursiša (2012: 36–40) und Marx (2005: 54–58).

von Hufeisen im Faktorenmodell¹³⁷ (vgl. Abb. 1) dargestellt und beschrieben (vgl. u. a. Hufeisen 2009, 2010; Neuner et al. 2009: 26, 160)¹³⁸:

Die wesentlichen **emotionalen Faktoren**, die sich auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen auswirken können, sind: Motivation; Einstellung(en) zu den Sprachen, den Zielsprachenkulturen und dem Sprachenlernen¹³⁹; Frustrationstoleranz; (Lern)Angst; Einschätzung der eigenen Sprachliteralität; empfundene Nähe/Distanz zwischen den Ausgangs- und Zielsprachen; individuelle Lebenserfahrungen und Lerntyp (vgl. Hufeisen 2010: 203–205; Kursiša 2012: 48–60; Marx 2005: 83–88; Meißner 2008: 36). Neben den emotionalen sind ebenso die individuellen kognitiven und fremdsprachenspezifischen Faktoren für das erfolgreiche Texterschließen entscheidend. Zu den wichtigsten **kognitiven Faktoren** zählen: Sprachen(lern)bewusstheit und metalinguistische Bewusstheit (vgl. 2.3.1; 2.3.3.2; 2.3.3.3; Marx 2005: 78–81); Wissen um den eigenen Lerntyp; Lernstrategien und -techniken (vgl. 2.3.3.4) sowie individuelle Lernerfahrungen (vgl. Hufeisen 2010: 203–205; Kursiša 2012: 60–67). **Fremdsprachenspezifische Faktoren**, die für einen qualitativen Unterschied ab dem Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) sorgen, sind z. B. individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien (vgl. 3.2.3.4); Interlanguages der vorgängigen Fremdsprachen und Interlangue(s) der jeweiligen Zielsprache(n) (vgl. Hufeisen 2010: 204–205; Kursiša 2012: 67–73).¹⁴⁰

Die Aufzählungen zeigen, dass sowohl das Lernen von Fremdsprachen als auch das interkomprehensionsbasierte Texterschließen von zahlreichen individuellen Faktoren beeinflusst werden. Es bietet sich daher an, die LernerInnen vor Beginn des Interkomprehensionsunterrichts um Auskünfte – z. B. in Form eines Fragebogens – zu ihrer Motivation, ihrer Einstel-

¹³⁷ Das Modell basiert auf Ergebnissen empirischer Forschungen zum multiplen Sprachenlernen.

¹³⁸ Bezogen auf den Interkomprehensionsunterricht konstatiert Bär (2009: 521–522) in seiner Studie, dass auch das interkomprehensionsbasierte Leseverstehen von individuellen Lernerfaktoren beeinflusst wird. So wirken sich bspw. das Alter, die Sprachlernerfahrung der LernerInnen und das damit verbundene Maß an mentaler Verfügbarkeit von Transfersprachen und vorhandener außertextueller Wissensbestände auf das Texterschließen aus.

¹³⁹ Zum Einfluss der Motivation auf das Fremdsprachenlernen möchte ich auf Meißner et al. (2008: 20–29) verweisen. Neben der Motivation spielen auch Attitüden – Empfindungen von Menschen ihrer eigenen Sprache und fremden Sprachen gegenüber – eine Rolle sowie die Korrelation von Attitüden und Motivation (vgl. ebd. 14–19). Die AutorInnen beziehen sich dabei auf Studien, die eine direkte Beziehung zwischen einer positiven Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen und der Motivation, diese zu lernen und zu nutzen, belegen (vgl. ebd.: 30). Folglich kommen sie zu dem Schluss, dass Attitüden eine Komponente der Motivation darstellen.

Da es in der vorliegenden Arbeit um die Erfassung der Subjektiven Theorien der LernerInnen zum interkomprehensiven fremdsprachlichen Leseverstehen mittels der Methode der sieben Siebe geht, finde ich es für die Dateninterpretation wichtig, die Einstellung der StudentInnen und ihre Motivation sich mit der Interkomprehension zu beschäftigen, zu erfassen und einzubeziehen. Die StudentInnen werden daher im Eingangsfragebogen und im Interview zu diesen Punkten befragt. Darüber hinaus wird erfragt, wie nah bzw. distant die StudentInnen die Ziel- und Brückensprachen zueinander empfinden.

¹⁴⁰ Welchen erheblichen Einfluss diese Faktoren auf den Prozess des interkomprehensiven Texterschließens ausüben, verdeutlicht das Gießener Interkomprehensionsmodell nach Meißner (s. 3.1.3).

lung zum (interkomprehensiven) Fremdsprachenlernen, ihren Erwartungen diesbezüglich und zu ihren persönlichen Sprachen(lern)biographien zu bitten. Diese Auskünfte sind für einen lernerzentrierten Unterricht von Belang und sollten berücksichtigt werden. Während des Unterrichts kann es sinnvoll sein, immer wieder nach persönlichen Erfahrungen sowie dem individuellen Vorgehen beim Texterschließen zu fragen, um die jeweiligen Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien einzubeziehen. Das hilft den LernerInnen zum einen, sich ihres Lernens bewusst zu werden und gibt den Lehrenden Einblicke in ihre Lernprozesse. Zum anderen können sich die Lernenden auf diese Weise z. B. über hilfreiche Strategien austauschen und voneinander lernen.

Neben den genannten Einflüssen spielen für die Gestaltung eines transferbasierten Interkomprehensionskurses zum Leseverstehen im universitären Bereich v. a. Faktoren wie das individuelle Vorwissen, die Brückensprachenkenntnisse, das Weltwissen, die Lehrenden und ihre Unterrichtsgestaltung bzw. -durchführung eine entscheidende Rolle. Sie werden daher im Folgenden diskutiert.

3.2.2.2 Der Faktor Vorwissen

Wie die theoretischen Ausführungen in diesem Kapitel bislang zeigen, beruht das interkomprehensionsbasierte fremdsprachliche Lesen auf zwischensprachlichen Vergleichen und Transfer, wobei alle mental verfügbaren Sprachenkenntnisse und Sprachenlernerfahrungen der LernerInnen – also ihre gesamten deklarativen und prozeduralen Wissensbestände – von Bedeutung sind. Auch bei dieser speziellen Form des rezeptiven Sprachenlernens wird das Lernen als ein kognitiver, kreativer und individueller Prozess verstanden, dem der inferentielle Lernbegriff (vgl. Meißner & Reinfried 1998: 15–16) zugrunde liegt. Das heißt, Lernende verbinden individuell beim interkomprehensionsbasierten Sprachenlernen eingehende Informationen mit vorhandenen aktivierten Wissensbeständen und verarbeiten sie zu neuem Wissen (vgl. Bär 2006: 96, 2011: 137). Die Bewusstmachung und Menge des Vorwissens – z. B. das gesamte bisherige Sprachenwissen –, das einbezogen werden kann, ist dabei für die Vernetzung entscheidend¹⁴¹, denn wie Bär (2011: 138), der sich auf den Hirnforscher Gerhard Roth bezieht, betont, wird neues Wissen – Bewusstseinsinhalte – umso effektiver verarbeitet sowie im Gehirn abgelegt und umso besser vernetzt bzw. angeschlossen, je mehr Vorwissen vorhanden ist und dafür zur Verfügung steht.

¹⁴¹ Strathmann (2010: 291) belegt mit seiner Studie, dass das inferentielle Lernen beim interkomprehensionsbasierten Sprachenlernen nach dem EuroCom-Ansatz eine wichtige Rolle spielt und im Bewusstsein der LernerInnen positive Assoziationen hinterlässt.

Das individuelle Vorwissen, das die LernerInnen als Ausgangsbasis für das Textverstehen in den Interkomprehensionsunterricht einbringen, steht damit im Mittelpunkt der Interkomprehensionsdidaktik (vgl. Bär 2009: 37), da die LernerInnen Anknüpfungspunkte für das neu hinzukommende Wissen und für dessen Verarbeitung benötigen (vgl. Bär 2011: 137–138). Denn je mehr relevantes Vorwissen beim interkomprehensiven Lernen aktiviert wird, umso vernetzter und effizienter ist der Lernprozess (vgl. Bär 2009: 37; Castagne 2004a: 97; Meißner 2003c: 28).

Doyé benennt neun Kategorien des Vorwissens, die als Grundlage „für das Verstehen von Äußerungen und Texten in fremden Sprachen in Frage kommen und den Lernenden bewusstgemacht werden können“ (Doyé 2008c: 188, vgl. Doyé 2006a: 19). Ihre Aktivierung ist entscheidend für das Erschließen fremdsprachlicher Texte (vgl. Doyé 2004: 62–64, 2006a: 19, 2008c: 189, 2010: 133–134)¹⁴²:

- 1) **General knowledge**: umfasst das Weltwissen sowie das enzyklopädische, geschichtliche, geographische, politische und außersprachliche Wissen der LernerInnen;
- 2) **Cultural knowledge**: bezieht sich auf das Wissen über andere Kulturen und deren Beziehungen zur eigenen Kultur;
- 3) **Situational knowledge**: ist das Wissen darüber, wie ein Text oder eine Äußerung in verschiedene Situationen eingebunden ist;
- 4) **Behavioural knowledge**: umfasst das Wissen zu bestimmten kommunikativen Verhaltensweisen, die mit sprachlichen Äußerungen einhergehen, wie z. B. Gesten, Gesichtsausdrücke etc.;
- 5) **Pragmatic knowledge**: ist das Wissen um die äußere Form, Intonation etc. eines Textes bzw. einer Äußerung;
- 6) **Graphic knowledge**: bezieht sich auf das Wissen über das Schriftsystem der zu lernenden Sprache auf der Grundlage bereits erworbener Schriftsysteme;
- 7) **Phonological knowledge**: ist das Wissen über das phonetische System der Zielsprache, das auf den Graphem-Phonem-Korrespondenzen von Lautsystemen, die den Lernenden bereits bekannten sind, basiert;
- 8) **Grammatical knowledge**: bezieht sich auf das Wissen über grammatikalische Strukturen auf der Basis vorgelesener, ähnlicher grammatischer Systeme;

¹⁴² Doyé beschreibt diese Wissenskategorien sehr ausführlich (vgl. Doyé 2004: 62–66, 2005b: 14–17). Für die vorliegende Arbeit ist es ausreichend, sie in gekürzter, zusammengefasster Form darzustellen (vgl. hierzu auch Bär 2009: 40–41).

- 9) **Lexikal knowledge:** umfasst den sogenannten internationalen Wortschatz und das lexikalische Wissen vorgelernter Sprachen, das sich aufgrund der Sprachenfamilienzugehörigkeit in ähnlicher Form auch in der Zielsprache findet.

Die Auflistungen zeigen, wie umfangreich das Vorwissen, das Lernende in den Interkomprehensionsunterricht einbringen können, sein kann. Es gilt daher, dieses vorhandene Wissensreservoir gezielt bewusst zu machen, um die FremdsprachenlernerInnen dazu zu befähigen, es durch den Einsatz geeigneter Strategien zu nutzen (vgl. Bär 2009: 41). Für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen sind dabei die Wissenskategorien, die sich auf das (brücken)sprachliche Vorwissen (s. Kategorie 5–9) und das Weltwissen (s. Kategorie 1) beziehen, von besonderer Bedeutung.

3.2.2.3 Der Faktor Brückensprache(n)

Beim interkomprehensionsbasierten Erschließen ist der Wiedererkennungstransfer von gleichen/ähnlichen Elementen und Phänomenen zwischen Sprachen essenziell. Je größer dabei die typologische Nähe zwischen den Ausgangs- und Zielsprachen ist, desto mehr Möglichkeiten bieten sich zum interlingualen Transfer (vgl. Reissner 2007: 82, 2010a: 826). Aus diesem Grund ist es erforderlich, dass die LernerInnen Kenntnisse in mindestens einer mit der/den Zielsprache(n) verwandten Sprache besitzen, die metaphorisch als Brücke zu der/den Zielsprache(n) für einen erleichterten, lernökonomischen Einstieg dienen kann.

Während des Texterschließens greifen die LernerInnen allerdings nicht nur auf eine bestimmte Brückensprache zurück, sondern aktivieren ganz individuell verschiedene Sprachen, die ihnen als interlinguale Transferressourcen zur Verfügung stehen. Reissner (2007: 83), die sich auf Müller-Lancé (2003) bezieht, schreibt dazu:

[E]mpirische Untersuchungen [belegen], dass Lerner, denen mehrere Sprachen als Ressourcen für den inter- bzw. translingualen Transfer zur Verfügung stehen, auch verschiedene Sprachen aktivieren. Allerdings bestehen zum Teil hochgradige Divergenzen im Zugriff auf die jeweiligen Transfersprachen. Sie sind vor allem stark vom einzelnen Lernerindividuum abhängig und sowohl hinsichtlich der Auswahl der sprachlichen als auch der prozeduralen Transferinventare zu beobachten.

Vor allem eine Sprache ist dabei – bewusst oder unbewusst – immer aktiv, die Muttersprache (vgl. Bär 2009: 42–43). Sie prägt das mehrsprachige mentale Lexikon entscheidend mit und beeinflusst dadurch das Fremdsprachenlernen, selbst wenn sie aufgrund sprachlicher Distanz nicht primär als Brückensprache dient (vgl. Lutjeharms 2004b: 58).¹⁴³ Die Muttersprachen-

¹⁴³ Berthele et al. (2011: 491) bestätigen dies: „Viele experimentelle Daten zeigen, dass das L1-Übersetzungsäquivalent bei der Erkennung fremdsprachlicher Wörter mit aktiviert wird. Auch noch bei zunehmender Sprachbeherrschung bleibt die Verbindung zwischen L1-Wort und Begriff stärker als die zwischen L2-Wort und Begriff“.

kenntnisse sind daher ebenfalls ein wichtiges Wissensreservoir für den transferbasierten Mehrsprachenerwerb (vgl. Strathmann 2010: 92), denn „[b]ei jeder Begegnung mit einer unbekannten Sprache setzt ein Lerner das ihm qua Muttersprache innewohnende Wissen über das Funktionieren von Sprache ein. Dieser Prozess verläuft im Allgemeinen jedoch unbewusst“ (Reissner 2007: 80). Aus diesem Grund sollten den LernerInnen nicht nur ihre fremdsprachlichen, sondern ebenso ihre muttersprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten bewusst gemacht und „zur Erschließung fremder Sprachen und im Anfangsunterricht auch für die Reflexion des Lernprozesses“ eingesetzt werden (Bär 2009: 44).

Gehört die Muttersprache zur Familie der Zielsprache(n), kann sie systematisch als Brückensprache fungieren. Das hat den Vorteil, dass die LernerInnen auf diese Weise bereits über ein sehr hohes Maß an deklarativem Wissen verfügen, das als Grundvoraussetzung für den interlingualen Transfer erforderlich ist. Nachteilig ist in diesem Fall der Mangel an prozeduralem Wissen über das Fremdsprachenlernen, das LernerInnen beim Muttersprachenerwerb nicht erlangen. Er kann jedoch durch das prozedurale Wissen, das mit dem Lernen von Fremdsprachen erworben wurde, ausgeglichen werden.

Ein ebenfalls entscheidender Faktor, der sich auf die Transferprozesse und letztlich auf das rezeptive Sprachniveau, welches die LernerInnen in der/den Zielsprachen erreichen, auswirkt, ist das Sprachniveau, über das die LernerInnen in der/den jeweiligen Brückensprache(n) verfügen (vgl. Reissner 2011a: 150). „Denn je mehr und je besseres Sprachenwissen bei einem Lerner vorhanden ist, desto mehr Transferpotentiale stehen ihm zur Disposition und desto effizienter können interkomprehensiv Strategien zur Anwendung kommen“ (Reissner 2007: 81).¹⁴⁴

Für die Planung eines Interkomprehensionskurses zum Erschließen von Texten in den germanischen Zielsprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch an einer deutschen Universität kommen für die Mehrheit der Studierenden Deutsch¹⁴⁵ und Englisch¹⁴⁶ als Brückensprachen in Betracht (vgl. Duke; Hufeisen & Lutjeharms 2004: 111). Die modernen germanischen Sprachen – zu denen die noch heute existierenden west-¹⁴⁷ und nordgermani-

¹⁴⁴ Reissner bezieht sich auf die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung Müller-Lancés. Er kommt zu dem Schluss, dass „die Anzahl der Erschließungen über die bestbeherrschte Fremdsprache etwa doppelt so hoch wie Erschließungen über den Kontext, die nächstverwandte Fremdsprache oder die Muttersprache [ist]“ (Reissner 2007: 83). Müller-Lancé zufolge ist die mentale Verfügbarkeit sprachlicher Schemata wichtiger für die interlingualen Transferprozesse als die typologische Ähnlichkeit zwischen Sprachen. Seine Aussage steht damit der Meinung Meißners gegenüber, der festhält, dass der Transfer umso größer ist, je ähnlicher sich Brücken- und Zielsprachen sind (vgl. ebd.). Ich diskutiere diesen Punkt – bezogen auf meine Ergebnisse – auf S. 238-239.

¹⁴⁵ i. d. R. als Mutter- oder Zweitsprache, aber auch als Fremdsprache

¹⁴⁶ i. d. R. als erste oder zweite Fremdsprache, aber auch als Muttersprache

¹⁴⁷ Sie bestehen aus den kontinentalgermanischen Sprachen Deutsch, Niederländisch und Friesisch sowie der inselgermanischen Sprache Englisch (vgl. Askedal 2011: 47). Zu den westgermanischen Sprachen zählen auch

schen¹⁴⁸ Sprachen zählen – haben sich allerdings nach dem Mittelalter durch sprachgeschichtlich-etymologische und auch politische Gründe unterschiedlich entwickelt. Dies spiegelt sich bei den germanischen Sprachen v. a. im Wortschatz wider, weswegen die historischen Beziehungen in den modernen Sprachen nicht immer sofort erkennbar sind (vgl. Möller 2011: 80).¹⁴⁹ Besonders deutlich wird dies bei der Brückensprache Englisch: Aufgrund des starken romanischen Einflusses auf den Wortschatz – fast 40% des englischen Grundwortschatzes sind romanischer Herkunft und ca. weitere 10% lateinischer (vgl. Möller 2007a: 36) – unterscheidet sich das Englische stark von den anderen germanischen Sprachen. Es wird daher auf der lexikalischen/morphologischen Ebene vermutlich weniger hilfreich für den Transfer und damit das lexikalische Erschließen der Zielsprachentexte sein als das Deutsche. Dennoch können fremdsprachliche Englischkenntnisse gerade für Deutsch-MuttersprachlerInnen beim Texterschließen nützlich sein, da sie prozedurale Wissensbestände liefern. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sowohl die Deutsch- als auch die Englischkenntnisse gezielt als Brückensprachen zu nutzen und für das transferbasierte Lesen von Texten in den o. g. Sprachen einzusetzen (s. dazu auch die Ausführungen im Unterkap. 3.2.4). Darüber hinaus ist es wichtig, die LernerInnen immer wieder darauf aufmerksam zu machen, dass auch Kenntnisse aus anderen Sprachen hilfreich sein können und sie dazu zu ermutigen, auf alle zur Verfügung stehenden Ressourcen zurückzugreifen und mit ihnen zu experimentieren.

3.2.2.4 Der Faktor Weltwissen als außersprachliche Transferressource

Neben dem (sprachlichen) Vorwissen und dem Wissen um das (eigene) Sprachenlernen ist ebenso das Weltwissen der LernerInnen – das nicht universal, sondern vom jeweiligen soziokulturellen Kontext geprägt ist – für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen von Bedeutung (vgl. Bär 2009: 39; Reissner 2007: 93). Vor allem das individuelle außersprachliche Weltwissen zu bestimmten Themen oder Situationen schafft Vertrautheit mit einem Text und ist für die Sinnentnahme der enthaltenen Informationen nützlich (vgl. Bär 2009: 38; Lutjeharms 2010: 16). Das vorhandene Weltwissen wird beim Lesen eines neuen Textes aktiviert und hilft, ihn in einen Kontext einzuordnen oder eventuell vorhandene visuelle Elemente¹⁵⁰

Luxemburgisch, Jiddisch und das geographisch weit entfernt gesprochene Afrikaans (vgl. Duke, Hufeisen & Lutjeharms 2004: 112).

¹⁴⁸ Dazu zählen die festlandskandinavischen Sprachen Schwedisch, Dänisch, Norwegisch sowie die inselskandinavischen bzw. nordskandinavischen Sprachen Färöisch und Isländisch (vgl. Askedal 2011: 47–48; Duke, Hufeisen & Lutjeharms 2004: 112).

¹⁴⁹ Zur germanischen Sprachgeschichte und für einen ausführlichen Überblick über die germanischen Sprachen verweise ich u. a. auf die Literatur von Braunmüller (2007a), Ernst & Fischer (2001) und Speyer (2007).

¹⁵⁰ Schnotz & Dutke (2004: 63) erweitern die übliche Definition von Lesekompetenz als die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen, um die Komponente des Verstehens piktoraler Informationen in Form von graphischen Bildzeichen (z. B. Bilder, Diagramme, Tabellen), die in Texten enthalten sind.

für das Erschließen des Textinhaltes zu nutzen (vgl. Reissner 2007: 93). Dabei stellen die LernerInnen mit ihren Kenntnissen – z. B. über Textfunktionen, -muster, -sorten, Gliederungsprinzipien, Strukturmerkmale etc. – (un)bewusst Erwartungen an den Text, die sich auf den sprachlichen Erschließungsprozess auswirken (vgl. Bär 2009: 38–39; Reissner 2007: 93). Das Weltwissen kann damit einerseits helfen, die tatsächliche Bedeutung eines mehrdeutigen Wortes aus dem Satz-/Textzusammenhang heraus zu verstehen (vgl. Bär 2009: 38); andererseits ist es von Bedeutung, um durch Inferieren die aufgestellten (auch sprachlichen) Hypothesen zu veri- bzw. falsifizieren und dadurch Fehlinterpretationen des Textes zu vermeiden (vgl. Reissner 2007: 93, 2010a: 828). Daraus lässt sich schließen, dass mangelndes Weltwissen über bestimmte Themen/Situationen – durch bspw. kulturell unterschiedliche Schemata bzw. nicht vorhandene Schemata – das inhaltliche Texterschließen selbst bei vielen positiven lingualen Transferleistungen erschwert (vgl. Lutjeharms 2007a: 114). „Wenn Lesende [hingegen] über viel Vorwissen zum Thema verfügen, können sie erfolgreicher kontextuell raten, Textteile vermeiden und inhaltlich inferieren als diejenigen, für die der Inhalt neu ist“ (Lutjeharms 2007a: 114, vgl. Bär 2009: 38). Für einen Interkomprehensionskurs empfiehlt es sich daher, Texte zu Themen auszuwählen, die der jeweiligen Lernergruppe bekannt sind und die sie möglicherweise interessieren (vgl. Biebricher 2008: 40; Kursiša 2012: 124; Schramm 2001: 66; Unterkap. 3.2.3.1).

Neben den lernerspezifischen Faktoren wirken sich nach Hufeisens Faktorenmodell ebenfalls lernerexterne Faktoren – wie z. B. Lernumwelt(en), Art und Umfang des Inputs, L1-Lerntraditionen und kulturelles Erbe – auf das Mehrsprachenlernen aus (vgl. Hufeisen 2010: 203–205). Ein wesentlicher externer Faktor, der einen besonderen Einfluss auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen ausübt und den es in der Interkomprehensionsdidaktik zu berücksichtigen gilt, ist die im Vergleich zum traditionellen Fremdsprachenunterricht veränderte Lehrerrolle.

3.2.3 Die Lehrerrolle als lernerexterner Faktor in einem Interkomprehensionskurs

Auch wenn es bei der interkomprehensionsbasierten Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit darum geht, die LernerInnen zu autonomisieren, bedeutet dies nicht, dass dabei auf Unterrichtende verzichtet werden kann. Im Gegenteil, die LernerInnen müssen durch Lehrende zunächst für das Selbstentdecken der Zielsprachen, den Einsatz des Vorwissens, den Strategiegebrauch und schließlich für das autonome Lernen – und eigenständige Weiterlernen – sensibilisiert werden.

Da reflexives Lernen reflexives Lehren bedingt, sollten die Unterrichtenden eines Interkomprehensionskurses eine begleitende, für Transferbasen und Lernstrategien sensibilisierende Rolle übernehmen, die nicht zu sehr leitet bzw. instruiert, aber wenn nötig individuelle Hilfestellungen und Informationen für das selbstentdeckende, eigenständige Texterschließen gibt (vgl. Reissner 2011a: 154). Daraus ergeben sich für die LehrerInnen zahlreiche Aufgaben, die, abgesehen von den lernerspezifischen Faktoren, für das Gelingen des interkomprehensionsbasierten Texterschließens entscheidend sind. Die wichtigsten, in diesem Zusammenhang relevanten Aufgaben sind:

- das Aktivieren von Vorwissen,
- das Initiieren und gezielte Fördern von Sprachen- und Sprachlernbewusstheit sowie
- die Lernerautonomisierung durch Sensibilisierung für Lernstrategien.

3.2.3.1 Vorwissen aktivieren

Die Aktivierung des Vorwissens – gleich welcher Art – prägt nach Meißner „[a]lles, was sich zwischen einem vermeintlichen und einem realen Input, einem vermeintlichen und einem realen Intake abspielt“ (Meißner 2003b: 92, vgl. Bär 2009: 41) und ist für das Texterschließen entscheidend. Demzufolge ist die wichtigste Aufgabe einer Lehrperson, das individuelle deklarative, prozedurale und außersprachliche Vorwissen, welches die LernerInnen bereits in den Interkomprehensionsunterricht einbringen, in ausreichendem Maß zu aktivieren und zwischen den einzelnen Sprachen zu vernetzen, damit es bewusst, selbstständig und zielgerichtet für das Texterschließen eingesetzt werden kann, und neue Informationen in das mentale Lexikon integriert werden können (vgl. Bär 2009: 41–42).¹⁵¹ Da das Lehren des Texterschließens nach dem interkomprehensiven Ansatz lernerorientiert ist, empfiehlt es sich, dass sich die LehrerInnen mit den Sprach(lern)biographien der einzelnen LernerInnen (vgl. Apeltauer & Senyildiz 2011) sowie den Motiven für ihre Teilnahme an einem Interkomprehensionskurs und ihren Erwartungen auseinandersetzen.¹⁵² Die Lernerorientierung sollte sich auch in der Auswahl der zu erschließenden Lesetexte widerspiegeln. Sie schaffen inhaltliche Anknüpfungspunkte zum Vorwissen der LernerInnen, wecken ihr Interesse/ihre Neugier und können die intrinsische Motivation steigern, wobei v. a. das Interesse am Inhalt ein wichtiger Aspekt

¹⁵¹ Zur Wichtigkeit der Aktivierung des Vorwissens schreibt Doyé (2006a: 23, Herv. im Orig.): „Das **Bewusstsein** des eigenen Vorwissens schafft **Motivation** für die Fähigkeit zur Interkomprehension und **Selbstständigkeit** im Erwerb derselben“.

¹⁵² Vollmer (2004: 239) erachtet das Reflektieren der LernerInnen über die Motive/Gründe, warum sie bestimmte Fremdsprachen lernen und wozu sie diese gebrauchen können für wichtig, um ein nachhaltiges Sprachenwissen aufzubauen. Auch Bär (2009: 89–90) plädiert dafür, die affektive Dimension des Fremdsprachenlernens im Fremdsprachenunterricht bzw. die Sprachlernbewusstheit zu fördern, indem die LernerInnen in einzelnen Lernaufgaben/-schritten (oder in Form von Lerntagebüchern/-protokollen) gezielt zum Nachdenken darüber angeregt werden.

für den (interkomprehensiven) Erschließungserfolg ist (vgl. Bär 2010: 281–282, 286). Nach Doyé (2006a: 20) haben Unterrichtende die Möglichkeit, Texte auszusuchen, die „für die Lernenden Aufforderungscharakter tragen – durch Einbettung in vertraute Kontexte, durch Herstellung persönlicher Bezüge, durch anregende und humorvolle Gestaltung, durch Erzeugung von Betroffenheit“. Darüber hinaus müssen die Ziele im Interkomprehensionsunterricht erreichbar sein. Das heißt, der Schwierigkeitsgrad der Texte darf das Vorwissen der LernerInnen – soweit es die heterogenen Sprachenbiographien zulassen – nicht zu sehr übersteigen, denn die „generelle Ausgangsmotivation darf nicht durch zu hohe oder zu niedrige Schwierigkeit verspielt werden“ (Doyé 2006a: 21).¹⁵³ Es ist daher darauf zu achten, dass die Texte nicht nur Anknüpfungspunkte zum Weltwissen der LernerInnen besitzen, um eine Vorentlastung zu schaffen, sondern auch neue Inhalte vermitteln, um das Interesse der LernerInnen am fremden Text aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.). Bär empfiehlt hierzu:

Um einen persönlichen Bezug zum Lerninhalt herstellen zu können, der wiederum mit dem persönlichen (zweckrationalen) Lern- und Lebenserfolg zusammenhängt, darf das (unbekannte) Neue nicht als Bedrohung empfunden oder als fremdbestimmt erlebt werden, sondern vielmehr Neugier und Ehrgeiz entfachen, die neue Sprache ‚knacken‘ zu können (Bär 2009: 88, Herv. im Orig.).

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Textauswahl ist, authentische, nicht lehr-intentionale Texte zu verwenden (vgl. Meißner 2004c: 59–60, 2010b: 38), die eine datengeleitete Verarbeitung bei den LernerInnen auslösen und damit möglichst tiefe und breite Verarbeitungsprozesse gewährleisten (vgl. Meißner 2008: 35).

Die Authentizität der Texte geht für die Lernenden mit deren Integration in eine ‚wirkliche‘ bzw. ‚echte‘ Umgebung einher. Die Komplexität der Texte bezieht sich dabei auf den Verzicht der didaktischen Reduktion, d.h. es werden aus den Texten keine sprachlichen Elemente ausgeklammert; lediglich Kürzungen sind aufgrund der vorgegebenen Zeitlimits möglich (Bär 2009: 90, Herv. im Orig.).

Dabei sollten die Lehrenden nach Meißner (2003b: 101) und Bär (2009: 90–91) ihre Erklärungen auf die Elemente beschränken, die für die erfolgreiche mentale Verarbeitung und das Erschließen des Textinhaltes notwendig sind und zur Sprachen- und Lernbewusstheitsbildung anregen.¹⁵⁴

¹⁵³Reissner (2007: 145) bezeichnet die potentielle Erschließbarkeit bzw. den interkomprehensiven Schwierigkeitsgrad eines Textes als „Interkomprehensionsgrad“.

¹⁵⁴ Im Unterkap. 4.2.1.4 gehe ich auf die konkrete Auswahl der Texte für die vorliegende Studie ein. Die StudentInnen wurden in der ersten Kursstunde in die Auswahl einbezogen und gefragt, welche Themenbereiche sie interessieren. Damit wollten meine Kollegin Karin Pertoft und ich sicher gehen, dass wir nicht nur Themen auswählen, die die LernerInnen motivieren den Text zu bearbeiten, sondern wir sind auch davon ausgegangen, dass die LernerInnen entsprechend über Vorwissen zu den selbst vorgeschlagenen Themen verfügen.

3.2.3.2 Sprachen- und Sprachlernbewusstheit initiieren

Für den Aufbau rezeptiver Mehrsprachigkeit bzw. den Erwerb rezeptiver Lesekompetenz in Fremdsprachen ist es wichtig, dass die LernerInnen sowohl eine Sprachen- als auch eine Sprachlernbewusstheit entwickeln. Sie ermöglichen es ihnen, auf das sprachliche Vorwissen zurückzugreifen und es gezielt zur Erschließung fremder Sprachen einzusetzen (vgl. Doyé 2006b: 253; Meißner 2004a: 64). Die Sprachen- und Sprachlernbewusstheit werden am ehesten durch Lernmethoden gefördert, die datengeleitete (bottom-up) Prozesse auslösen. Im Gegensatz zu den weniger effektiven konzeptgeleiteten (top down) Verfahren, die bei den LernerInnen nur eine geringe Verarbeitungstiefe initiieren, verlangen aufsteigende, datengetriebene Lernverfahren, dass die LernerInnen eigene Handlungspläne entwerfen, die im Verlauf der Lernhandlung getestet werden (vgl. Meißner 2004c: 48–49). Denn „Interkomprehensions- und Lernkompetenz werden nicht durch das ‘Nachbeten‘ von Regeln erreicht, sondern durch die eigene mentale Auseinandersetzung und dem reflexiven Vergleichen von bzw. mit Daten aus mehreren Sprachen und mit den Spracherwerbswegen“ (ebd.: 49, Herv. im Orig.). Nach Meißner (vgl. ebd.) lösen das erste und das zweite Erschließen von Texten in zuvor nicht formal erlernten Fremdsprachen bei den LernerInnen Aha-Effekte bzw. Motivationsschübe aus, die umso stärker sind, je weniger sie Hilfe – in Form von Anleitungen, Lehrerinterventionen, Wörterbüchern etc. – in Anspruch nehmen müssen. Die Aufgabe der LehrerInnen ist es also, auf implizite Lernverfahren weitestgehend zu verzichten und den LernerInnen individuell so viel Hilfe wie nötig und so wenig wie möglich zukommen zu lassen; was wiederum voraussetzt, dass sich die Unterrichtenden intensiv mit ihren LernerInnen auseinandersetzen.

3.2.3.3 Sprachen- und Sprachlernbewusstheit gezielt fördern

3.2.3.3.1 ...durch das Anregen zur Hypothesenbildung

Die „Hypothesenbildung und Plausibilitätsüberprüfung stellen die zentralen Konstituenten für die Herausbildung sprachlicher Kompetenz dar, da von ihrer Qualität der Erfolg des Erschließungsprozesses und damit der Umfang des Textverstehens abhängt“ (Reissner 2007: 67). Aus diesem Grund sollte der Aufbau der individuellen Hypothesengrammatik (s. 3.1.3.1) im Interkomprehensionsunterricht gezielt gefördert werden, indem die Lernenden dazu angehalten werden, ihre Erkenntnisse über Regularitäten zwischen den betreffenden Sprachen über den gesamten Interkomprehensionsunterricht hinweg sukzessive schriftlich festzuhalten (vgl. Meißner 2010b: 36). Anfänglich wird diese, von den LernerInnen selbst geschriebene Hypothesengrammatik – „die das individuelle Wachstum der Zielsprache, soweit dies vor allem das deklarative Wissen betrifft“, widerspiegelt (Meißner 2010b: 36) – viele Lücken und auch Fehler aufweisen (vgl. Bär 2009: 60, 2011: 141). Sie wird allerdings durch jeden neuen Text, den

die LernerInnen in den Zielsprachen lesen, beeinflusst, überdacht, modifiziert und weiter vervollständigt (vgl. Bär 2009: 60; Klein 2006: 70; Meißner 2004c: 43).

Dies führt dazu, dass die LernerInnen selbst herausfinden, wie die Zielsprachen an sich bzw. untereinander funktionieren und wie sie ihre eigenen Fortschritte beim interkomprehensionsbasierten Erschließen der Zielsprache(n) beobachten können (vgl. Bär 2009: 60, 2011: 142). Wichtig für die Nachhaltigkeit des interkomprehensiven Lernens ist – neben dem Protokollieren der Hypothesengrammatik (vgl. Meißner 2010b: 35) –, dass den Lernenden der Input „unstrukturiert“ und nicht didaktisiert gegeben“ wird (Meißner 2010b: 38, Herv. im Orig.), um, wie bereits erwähnt, durch bottom-up-Verfahren möglichst tiefe und breite Verarbeitungsprozesse zu gewährleisten (vgl. ebd.; Meißner 2008: 35). Hierfür eignen sich am besten authentische Texte, z. B. aus Zeitungen oder dem Internet, die nicht instruktivistischen Lernschemata entsprechend vereinfacht sind und aufgrund ihrer Authentizität hohe Motivationseffekte bei den LernerInnen auslösen können (vgl. Meißner 2010b: 38–39)¹⁵⁵

3.2.3.3.2 ...durch das Aufbauen einer metakognitiven Selbststeuerungskompetenz

„In den Wissenschaften vom Lernen und dem gesteuerten Erwerb fremder Sprachen besteht Konsens darüber, dass Metakognition das Lernen zielführend optimiert“ (Meißner 2010a: 136). Die lesebasierte Interkomprehensionsmethode bietet dazu „ein effizientes Werkzeug, weil sie konsequent Daten des Lernverhaltens mit solchen des Sprachenwachstums zusammenschaltet und dies dem Bewusstsein der Lernenden zugänglich macht“ (ebd.: 139). Im Interkomprehensionsunterricht ist es also wichtig, dass die LehrerInnen die metakognitive Selbststeuerungskompetenz der LernerInnen durch Einsicht in die eigenen Lernprozesse gezielt fördern. Dies kann zum einen durch unstrukturierten zielsprachlichen – nicht lehr-intentionalen – Input und das Fortschreiben der eigenen Hypothesengrammatik initiiert werden (s. 3.2.3.3.1); zum anderen durch Lautes Denken während des Texterschließens und das Führen eines Lerntagebuchs/Lernprotokolls (vgl. Bär 2009: 69; Meißner 2010a: 139).¹⁵⁶

¹⁵⁵ Zahlreiche Vorschläge zu konkreten Vorgehensweisen im Unterricht bzw. Aufgabenformaten finden sich u. a. bei Bär (2011), Meißner (2007b, 2011b), Meißner et al. (2011b) sowie Meißner & Krämer (2011). Zur Auswahl der Texte für die vorliegende Studie möchte ich noch einmal auf Unterkap. 4.2.1.4 verweisen.

¹⁵⁶ Der Aufbau einer metakognitiven Selbststeuerungskompetenz ist nach Bär (2009: 68–69, der sich u. a. auf die Untersuchungen von Behr 2007 und Morkötter 2005 bezieht), bei den Lernenden – und auch Lehrenden – bislang kaum verbreitet und wenig beliebt. Bezogen auf Dam (1999: 127) begründet er dies damit, dass dieser Kompetenzaufbau Zeit braucht, den Sinn des Handelns oft nicht erkennen lässt und viel Schreiben beinhaltet, was LernerInnen wohl nicht so sehr mögen. Er verweist jedoch auch auf die Studie Kallenbachs (1996), die in einem Zwischenfazit betont, dass die SchülerInnen sehr interessiert an der sprachenübergreifenden Selbstreflexion waren. Es ist daher die Aufgabe der LehrerInnen, den LernerInnen den Sinn und Nutzen der Selbstreflexion zu vermitteln und sie immer wieder zu ermutigen, über die eigenen Handlungen und das eigene Lernen nachzudenken.

Lautes Denken während des Texterschließens hilft den LernerInnen, eine Bewusstheit für das eigene Lernen zu schaffen. Die sich vollziehenden Prozesse werden verbalisiert und dadurch für die einzelnen LernerInnen transparenter/nachvollziehbarer. Zudem können sie auch der Lehrperson Einsicht in die Erschließungsprozesse gewähren (vgl. Bär 2009: 70). Durch das Laute Denken sind Einblicke in die dem Bewusstsein zugänglichen mentalen Prozesse möglich, die „den Aufbau sowohl von Sprachhypothesen (zu Dekodation, Morphosyntax, Grammatik, interlingualen Korrespondenzregeln, intralingualen Transfermustern usw.) als auch von Lernentscheidungen (didaktischer Transfer)“ betreffen (Meißner 2004c: 51). Es steigert dadurch die Sprachen- und Sprachlernbewusstheit (vgl. Bär 2009: 70), die Voraussetzungen für ein lebenslanges autonomes, selbstgesteuertes Lernen sind.

Lerntagebücher/-protokolle, in denen die Lernprozesse bzw. Lernprodukte überdacht und niedergeschrieben werden, helfen den Lernenden – wie das Laute Denken – ihre aufgestellten subjektiven Hypothesen zu reflektieren, zu verarbeiten und zu überprüfen. Neben Lernhypothesen können die LernerInnen ihre Lernerfolge/-misserfolge, positive/negative Gefühle, Motivationen, Wünsche etc. niederschreiben und festhalten (vgl. Bär 2009: 69). Wichtig ist dabei, dass die Unterrichtenden die LernerInnen dazu anregen, nicht nur zu reflektieren, was gelernt wurde, sondern auch wie und inwiefern sich das Lernen neben der Konstruktion der Zielsprache auf ihre jeweiligen Ausgangs-/Brückensprachen auswirkt (vgl. ebd.: 69–70). Wie Bär in seiner Studie feststellt, ist es dazu sinnvoll, den LernerInnen die Ziele, die mit dem Schreiben der Lernprotokolle verbundenen sind, klar aufzuzeigen, wie z. B., dass „über den eigenen Sprachlernprozess nachzudenken, diesen zu reflektieren [...] ein *Monitoring* in Gang“ setzt, „das bei der Kontrolle des eigenen Lernvorgangs hilft“ (Bär 2009: 497, Herv. im Orig.).

Meißner betont ebenfalls, dass Lerntagebücher/-protokolle das Wachstum von Lernbewusstheit und Lernkompetenz dokumentieren und „ein funktionales Element für das didaktische Monitoring“ (Meißner 2004c: 53) sind. Er bezieht sich dabei auf Studien, die belegen, „dass die Kontrolle von Kompetenzwachstum stark motivationsfördernd wirkt. Der Lerngegenstand ‘Lernen des Lernens von Sprachen‘ macht hier keine Ausnahme“ (ebd., Herv. im Orig.). Damit sind die Lerntagebücher/-protokolle ebenfalls ein hilfreiches Werkzeug für die Entwicklung der individuellen Sprachen(lern)bewusstheit, die eine Tür zum autonomen Lernen öffnet (vgl. Meißner 2007a: 5).

Die StudentInnen, die sich an der vorliegenden Studie beteiligten, wurden dazu ermutigt und angehalten, Lernprotokolle zu jeder Unterrichtseinheit anzufertigen und die Hypothesengrammatik zu den vier behandelten Zielsprachen über das gesamte Semester hinweg fortzuschreiben (vgl. 4.2.1.5).

Eine weitere Hilfe, die zur Reflexion des Lernens und zur Steigerung der Sprachen(lern)-bewusstheit führt, sind persönliche **Lernerwörterbücher**. Den LernerInnen kann dazu aufgezeigt werden, wie sinnvoll es ist, die einzelnen Wörter aus den verschiedenen Brücken- und Zielsprachen z. B. in einer Tabelle nebeneinander zu schreiben und miteinander zu vergleichen. Auf diese Weise werden noch einmal Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede im lexikalischen Bereich deutlich.

3.2.3.4 Lernerautonomisierung durch die Sensibilisierung für Lernstrategien

„Autonomes Lernen ist reflexives Lernen. Solches setzt lernseitig die bewusste Steuerung der eigenen Lernprozesse, lehrseitig deren explizite Förderung voraus“ (Meißner 2010b: 32). Wie das Modell des Didaktischen Mehrsprachen-Monitors (DMM) (vgl. Abb. 3) zeigt, basiert „das reflexive Lernen auf Metakognition“ (Meißner 2010b: 32). Es ist daher im Rahmen eines Interkomprehensionskurses unerlässlich, Lernstrategien zu vermitteln und zu üben, um die LernerInnen zu mehr Autonomie und Selbststeuerung zu befähigen. Denn nur das Wissen um die Lernstrategien ermöglicht den Lernenden,

ihr Vorwissen effizient einzusetzen, den interlingualen Vergleich als Erschließungshilfe zu nutzen, um einen Transfer – welcher Art auch immer – zu vollziehen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren oder dies alles in eigenverantwortlicher Weise zu tun“ (Bär 2009: 75; vgl. Doyé 2010: 135; Meißner 2002b: 134).

Lutjeharms zufolge erfordert bereits „die Verarbeitung der unteren Ebenen des Leseprozesses den Einsatz von Strategien“ (Lutjeharms 2002: 125), da die LernerInnen beim interkomprehensionsbasierten Erschließen von Texten in zuvor nicht gelernten Fremdsprachen – die jedoch mit den ihnen bekannten Ausgangs-/Brückensprachen verwandt sind – i. d. R. noch keine linguistischen Kenntnisse dieser Sprachen besitzen. Auch um das „Vorwissen zum Zwecke des Verstehens fremder Äußerungen und Texte zweckmäßig einsetzen zu können, braucht man Strategien“ (Doyé 2010: 134). Denn wenn Texte in formal nicht erlernten Sprachen

verstanden werden sollen, ist es ja unmöglich, den Lernenden alle nötigen Informationen zu liefern, die sie für das Verstehen benötigen. Wohl aber können sie sich die mentalen Werkzeuge zur selbstständigen Erschließung der Texte und Äußerungen aneignen, die Strategien also (ebd.).

In der Fachliteratur findet sich bislang keine einheitliche Verwendung des Begriffs *Lernstrategie*, der z. T. sogar mit dem Begriff *Lerntechnik* gleichgesetzt wird. Nach Meißner (2010b: 32) – der sich auf Mandl & Friedrich (1992: 6) bezieht – ist eine Strategie

eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Lernstrategien sind demnach Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels [...]. Lernstrategien sind oft als Pläne mental repräsentiert [...]. Mit Prozedur bzw. Technik werden dagegen Teilhandlungen bezeichnet, die je nach Situation und Aufgabe in die Strategie integriert werden, um das jeweilige Ziel zu erreichen.

Rampillon (1998: 14) bezeichnet Lerntechniken als „Verfahren, die [...] absichtlich und planvoll angewandt werden, um das fremdsprachliche Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren“. Strategien hingegen werden bewusst zur Überbrückung sprachlicher Defizite eingesetzt und sind Operationen, „bei denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken, um das Lernen synergetisch zu fördern“ (ebd.: 15). Bimmel & Rampillon (2000: 54) kommen jedoch zu dem Schluss, dass eine „Abgrenzung zwischen Lerntechniken und Lernstrategien schwierig ist und verwenden deshalb nur den Begriff Lernstrategien“. Dem schließe ich mich – um Missverständnisse zu vermeiden – für den Kontext der vorliegenden Arbeit an. Was die Definition des Begriffs Strategie anbelangt, so folge ich Schramm (2010: 95–97), die sich bei ihren Ausführungen zum Strategiebegriff abschließend auf den viel beachteten und weitreichenden Definitionsversuch von Gu (2005) bezieht. Demzufolge ist eine (Lern-)Strategie eine „Abfolge von Problemlösungsschritten, die zielgerichtet, selbst-initiiert, bewusst und automatisiert ist und die weiterhin (metakognitiv) kontrolliert und bewertet wird“ (Schramm 2010: 97).

Für den geplanten Interkomprehensionskurs ist davon auszugehen, dass die LernerInnen durch ihre Brückensprachen- und etwaige weitere Sprachenkenntnisse bereits über ein Repertoire an Fremdsprachenlernstrategien verfügen, das sie zur Überwindung sprachlicher Defizite – die beim Erschließen von Texten in Zielsprachen, die zuvor nicht formal erworben wurden, entstehen werden – einsetzen können.

Die Interkomprehensionsdidaktik fokussiert nicht nur die Vermittlung von Lernstrategien im Bereich des sprachlichen und inhaltlichen Texterschließens, sondern auch im Bereich des (Sprachen)lernens an sich (vgl. Bär 2006: 97, 2009: 78). Im Rahmen eines Interkomprehensionskurses kommt daher v. a. den nachfolgenden direkten, kognitiven und indirekten, metakognitiven Strategien – die ich direkt aus Bär 2009: 78–79 zitieren werde – eine besondere Rolle zu:¹⁵⁷

- 1) **Direkte, kognitive Strategien** für die interkomprehensive Erschließung von Wörtern, Sätzen und Texten (Förderung der Sprachenbewusstheit):
 - Aktivieren des Vorwissens (enzyklopädisches, fachliches, sprachliches, ...)
 - Erstellen mentaler Szenarien (*mind maps*, Wortfelder, -gruppen, Vokabelnetze)

¹⁵⁷ In der vorliegenden Arbeit stehen das interkomprehensive Lesen und der Einsatz der sieben Siebe im Vordergrund. Auf die einzelnen Strategien, die beim allgemeinen/fremdsprachlichen Lesen bzw. beim Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen und die sich z. T. mit den Lernstrategien bzw. metakognitiven Strategien für das interkomprehensionsbasierte Lesen decken, gehe ich daher nicht ein (vgl. dazu Bimmel & Rampillon 2000; Christmann & Groeben 2006; Ehlers 2006a; Jacquin 2010; Koda 2010; Kursiša 2012: 103–113 – die sich ausführlich und kritisch mit den in der Fachliteratur vorgeschlagenen Lernstrategien auseinandersetzt –; Schmidt 2007; Schramm 2010 sowie die umfangreichen Beschreibungen von O'Malley & Chamot 1990).

- Einbinden von Bildern und Illustrationen
- Hypothesen bilden aufgrund des Layouts
- Beachten des Titels/der Überschrift(en) und des ersten Satzes
- Beachten der Interpunktion (Doppelpunkte, direkte Rede, Fragezeichen, ...)
- Suchen nach Schlüsselbegriffen (Eigennamen, Jahreszahlen, Inhaltswörter, ...)
- Einbinden des Ko- und Kontextes
- Gliedern des Textes nach funktionalen Strukturen (Konjunktionen, Konnektoren)
- Trennen von Wichtigem und Unwichtigem (Hauptgedanken erfassen)
- Vorhersagen treffen für den weiteren Textverlauf (Antizipieren)
- Konzentrieren auf das (positive) Verstehen des Inhalts (Verstandenes markieren)
- Überlesen schwieriger Wörter (Lücken mit Füllwörtern, z. B. Dingsda, ersetzen)
- Vergleichen aller verfügbaren Sprachen (Internationalismen, ...)
- Zurückgreifen auf die sprachlichen Kenntnisse in der Muttersprache
- Zurückgreifen auf die sprachlichen Kenntnisse in den Fremdsprachen
- Zurückgreifen auf die sprachlichen Kenntnisse in Dialekten
- Vorgehen bzw. Zugreifen auf die sprachlichen Kenntnisse in der Zielsprache
- Intelligentes (inferierendes, kontextuelles) Raten
- Fehler nicht als störend empfinden
- Wortbildungsgesetze erkennen und nutzen (Lautentsprechungsregeln)
- Grammatikalische Regularitäten selbst herausfinden (Hypothesengrammatik)
- Grammatikalische Regeln selbst ableiten und formulieren

Als Voraussetzung für die Anwendung der genannten Strategien gelten die Kenntnis des zielsprachlichen Alphabets und in Teilen die Kenntnis grammatischer Termini. [...]

2) Indirekte, metakognitive Strategien für die eigenverantwortliche Reflexion des Lernprozesses (Förderung der Sprachlernbewusstheit):

- Aktivieren des Vorwissens (didaktisches, strategisches, ...)
- Festlegen eigener Lernziele bzw. Bewusstwerden der zu erreichenden Lernziele, auch in ihrem Bezug zur erwarteten Selbstkonstruktion (*savoir-être*)
- Überwachen und Analysieren des eigenen Lernhandelns (Selbstevaluation)
- Besprechen der verschiedenen Lernwege und diese laut denkend protokollieren
- Zusammenarbeiten (in Partner- oder Gruppenarbeit)
- Registrieren und Äußern von Gefühlen beim Sprachenlernen
- Entwickeln von Empathie für die Zielkultur
- Führen eines Lerntagebuches oder Sprachenportfolios
- Anlegen von Lernprotokollen
- Fragen nach dem Warum des Lernens der Zielsprache(n) beantworten (Bär 2009: 78–79).¹⁵⁸

Die kognitiven Strategien sind notwendig, um direkt am Textmaterial arbeiten und Transferleistungen erbringen zu können. Der Aufbau metakognitiver Strategien ist wichtig, wenn es

¹⁵⁸ Bär (2009: 78) verweist darauf, dass die von ihm gewählte Reihenfolge bei der Auflistung der Strategien, denen im Rahmen des Interkomprehensionsunterrichts besondere Bedeutung zukommt, und die alle Anwendung finden sollten, „kein Auswahlkriterium für die Wichtigkeit einer Strategie“ darstellt.

um das Schaffen einer Grundlage für die eigenständige Benutzung von Strategien – die Autonomisierung der LernerInnen – geht (vgl. Kursiša 2012: 111). Sie dienen der bewussten Kontrolle und Steuerung der kognitiven Prozesse (vgl. Ehlers 2006a: 37), die für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen erforderlich sind. Bärs Zusammenstellung von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien bietet sowohl den Unterrichtenden eines interkomprehensionsbasierten Lesekurses als auch Lernenden, die sich autonom mit dem Texterschließen auseinandersetzen, eine gute Basis, an der sie sich orientieren können. „Um eine nachhaltige Wirkung erzielen zu können“, schlägt er vor, „die genannten Strategien im Sprachenunterricht miteinander zu verzahnen, d. h. die Strategien nicht nur in ihrem Wozu und Weshalb bewusst zu machen, sondern diese Strategien in einem zweiten Schritt auch zu überdenken und zu reflektieren“ (Bär 2009: 79).¹⁵⁹

Neben dem Einsatz von Lern- bzw. Erschließungsstrategien – wie Unterkap. 3.2 und 3.3 zeigen – sind v. a. die linguistischen Transferbasen für das interkomprehensionsbasierte Leseverstehen von Bedeutung. Um die Transferbasen identifizieren und nutzen zu können, müssen sie zunächst methodisch – in Form eines Strategietrainings – gelehrt werden (vgl. Christ 2004: 35). Eine Möglichkeit dazu bietet die Technik des *optimierten Erschließens* nach Klein und Stegmann (2000), die für den EuroCom-Ansatz entwickelt wurde und versucht, die individuellen deklarativen Wissensbestände der LernerInnen systematisch, Schritt für Schritt bewusst zu machen und gezielt für das Erschließen von Texten in unbekannten, nahverwandten Fremdsprachen zu nutzen. Das optimierte Erschließen¹⁶⁰ wird im Folgenden für die germanische Sprachengruppe vorgestellt und hinsichtlich seiner Eignung als methodische Ausgangsbasis für den interlingualen Transfer im Rahmen der vorliegenden Studie diskutiert.

3.2.4 Die Technik des optimierten Erschließens

Der EuroCom-Ansatz zielt vorrangig auf die rezeptive Fertigkeit des Lesens ab (vgl. Unterkap. 2.3.2; Marx 2005: 100; Stoye 2000: 184–185; Strathmann 2010: 76), denn das Lesen ist „die einfachste Basis, um sich mittels anderer Medien schnell Hörkompetenz zu verschaffen“ (Klein & Stegmann 2000: 20) und die rezeptiv erworbenen Sprachenkenntnisse auszubauen

¹⁵⁹ Aus diesem Grund werden die KursteilnehmerInnen dieser Studie angehalten, direkt im Anschluss an jeden bearbeiteten Text zu reflektieren – eventuell auch während der Textarbeit für sich laut zu verbalisieren – und niederzuschreiben, wie sie vorgegangen sind (s. 4.1.4.2.4; 4.2.1.5).

¹⁶⁰ Die Effektivität des optimierten Erschließens beim interkomprehensionsbasierten Leseverstehen wurde für die romanische Sprachengruppe bereits mehrfach empirisch belegt (vgl. z. B. Mahlmeister 2004; Reissner 2007; Strathmann 2010). Ich gehe daher davon aus, dass sich diese Methode ebenfalls für die germanische Sprachengruppe als hilfreich erweist, obwohl die linguistischen Gegebenheiten zwischen den germanischen Brücken- und Zielsprachen verschieden sind. Ein Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit bezieht sich daher auf die Subjektiven Theorien der StudentInnen zu den sieben Sieben des EuroComGerm-Ansatzes (s. 2.3.3, 2.3.4 und 2.4).

(vgl. ebenso Arntz 2011: 471). So fördert auch EuroComGerm zunächst das Leseverstehen innerhalb der germanischen Sprachengruppe, um eine individuelle mehrsprachige Basis für das weitere Fremdsprachenlernen zu schaffen.

Wie die vorangegangenen Unterkapitel zeigen, basiert der Prozess des Leseverstehens in zuvor nicht gelernten Fremdsprachen – neben dem Inferieren – verkürzt dargestellt auf Transferprozessen,

auf dem mentalen Zugriff auf vorhandenes sprachliches, prozedurales und enzyklopädisches Wissen und der Vernetzung aller vorhandenen und neuen Informationen miteinander. Es ist davon auszugehen, dass bei diesem Prozess gleichermaßen wissens- und damit erwartungsgeleitete („top-down“) und datengeleitete („bottom-up“) Aktivitäten interagieren (Reissner 2007: 61, Herv. im Orig.; vgl. Berthele 2007b: 19–20; Lutjeharms 2004a: 68; Schramm 2001: 66).

Das sprachliche (Vor)wissen der LernerInnen, das als Transferbasis für die Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch fungieren soll, stammt für die vorliegende Studie primär aus den Brückensprachen Deutsch und Englisch (s. 3.2.2.3). Die EuroCom-Methode bezieht damit bewusst mehrere Sprachen ein, die miteinander vernetzt werden, was „nach heutigen Erkenntnissen der Kognitionspsychologie über das mentale Lexikon, also über das Sprachwissen im Gedächtnis, psychologisch durchaus sinnvoll“ ist (Berthele et al. 2011: 491).

Um die LernerInnen systematisch und schrittweise – z. B. auf der Basis ihrer Deutsch- und Englischkenntnisse – an das interkomprehensionsbasierte Erschließen von Texten in (mehreren) unvertrauten, aber nahverwandten Fremdsprachen (zeitgleich) heranzuführen (vgl. Marx 2005: 100–101), wurde für den EuroCom-Ansatz die auf Transferprozessen beruhende Technik des optimierten Erschließens entwickelt (vgl. Hufeisen & Marx 2007c: 5–7; Klein & Stegmann 2000: 23; Stoye 2000: 184–191; Strathmann 2010: 79–92). Das optimierte Erschließen nutzt systematisch die sprachlichen Transferressourcen, die den LernerInnen bereits in Form ihres individuellen, z. T. umfangreichen sprachlichen (Vor)Wissens – aus zuvor erworbenen Sprachen – zur Verfügung stehen. Das Ziel ist es, damit einen direkten Zugang zu den kognaten Sprachen zu schaffen – ohne diese formell zu lehren bzw. zu lernen –, der das Texterschließen erleichtert (vgl. Reissner 2007: 55).

Die Technik des optimierten Erschließens basiert auf sieben systematisierten linguistischen Transferkategorien – den sieben Sieben –, die die sprachwissenschaftliche Grundlage für das lernökonomische rezeptive Texterschließen kognater Sprachen bilden. Sie beziehen sich auf die Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen einer Familie und „sind unter den Begriff der deklarativen Transferbasen zu subsumieren, denn sie betreffen ausschließ-

lich die Bezugsebenen auf der sprachlichen Oberfläche“ (Reissner 2007: 96). Die sieben deklarativen Transfermöglichkeiten/Siebe umfassen im Rahmen des EuroComGerm-Ansatzes:

- den **internationalen und pangermanischen Wortschatz**,
- die **Funktionswörter**,
- die **interlingualen Laut- und Graphementsprechungen**,
- die **Graphie und Aussprache**,
- die **syntaktischen Strukturen**,
- die **morphosyntaktischen Elemente** sowie
- die **Prä- und Suffixe** (vgl. Hufeisen & Marx 2007a).¹⁶¹

Sie sollen den LernerInnen als Werkzeug dienen, um Bekanntes aus einem fremdsprachlichen Text herausfiltern und so zusammenfügen zu können – indem dieser metaphorisch durch die oben benannten mentalen Siebe gesiebt wird –, dass der Text inhaltlich global verstanden werden kann (vgl. Christ 2004: 35; Marx 2005: 101). Wie dies vonstatten gehen kann, veranschaulicht Abb. 4:

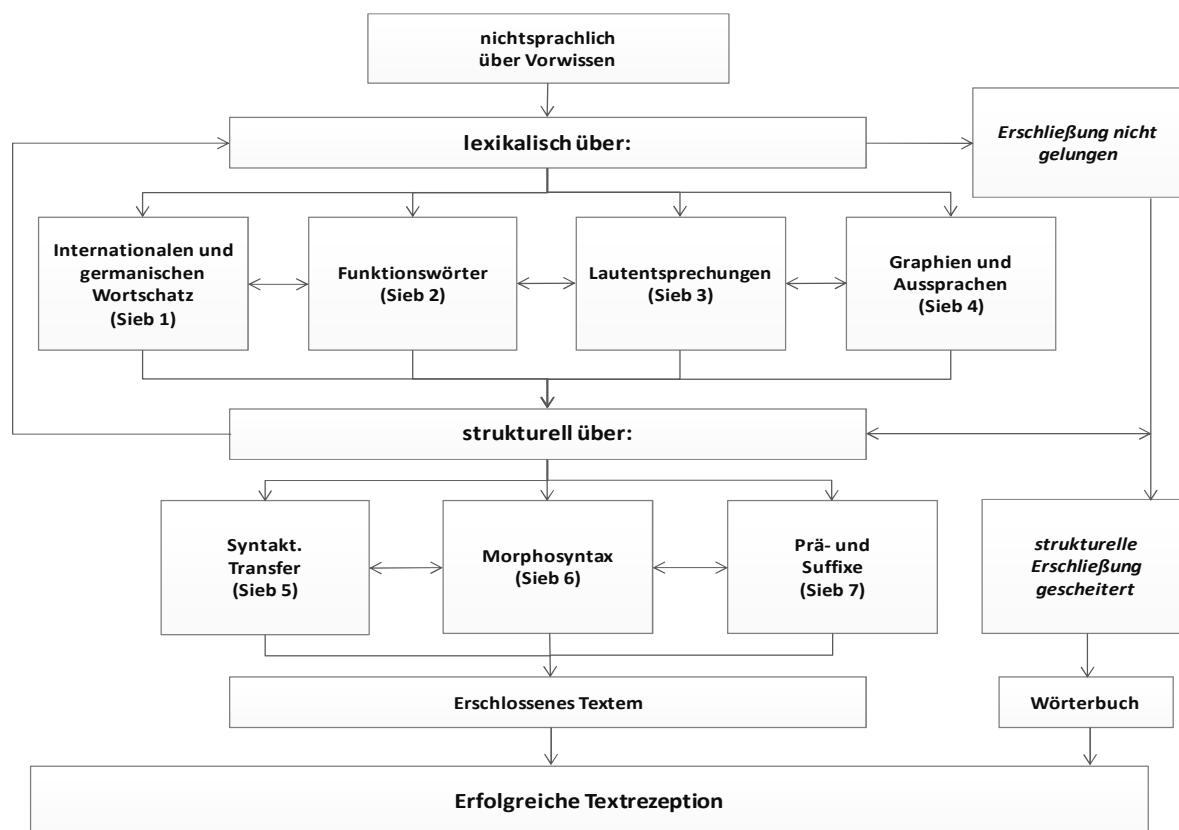


Abbildung 4: Prozess des optimierten Erschließens in einer unbekannten Sprache nach Hufeisen & Marx (2007c: 7)

¹⁶¹ In der 2014 erschienenen 2., vollständig überarbeiteten Auflage des Basiswerkes sind die sieben Siebe in zwei Bereiche untergliedert und haben z. T. andere Bezeichnungen sowie eine veränderte Reihenfolge: a) Siebe zum Arbeiten an der Wortbedeutung (Sieb 1 - Kognaten; Sieb 2 - Lautentsprechungen; Sieb 3 - Graphien und Aussprachen; Sieb 4 – Wortbildung); b) Siebe zum Arbeiten an der Bedeutung im Satz (Sieb 5 – Funktionswörter; Sieb 6 – Morphosyntax; Sieb 7 – Syntax) (vgl. Hufeisen & Marx 2014: 1).

Ausgehend von ihren vorhandenen Brückensprachenkenntnissen können die LeserInnen mithilfe von Internationalismen sowie den lexikalischen, lautlichen, morphologischen und syntaktischen Sprachverwandtschaftsbeziehungen Bekanntes in Fremdem aufspüren und durch Hinzuziehen ihres Weltwissens – oder auch eines Wörterbuches – die Zielsprachentexte erschließen (vgl. auch Stoye 2000: 184). Die Anwendung der einzelnen Siebe muss dabei „keinesfalls in einer bestimmten Reihenfolge geschehen: Denn kognitive Prozesse laufen stets individuell ab und dürfen demgemäß nicht sequentiell eingeschränkt werden“ (Marx 2005: 101).

Die einzelnen Siebe, die den LernerInnen für die germanische Sprachengruppe zur Verfügung stehen, werden im Folgenden detailliert beschrieben.¹⁶² Dabei fließen z. T. meine Überlegungen ein, inwiefern das Deutsche und das Englische als Brücke hilfreich sein können.

3.2.4.1 Sieb 1: Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz

Internationalismen sind ein wichtiger Teil des brückensprachlichen Wortschatzes der LernerInnen¹⁶³ und bieten ihnen – neben Namen und Zahlen – eine erste inhaltliche Orientierung in einem fremdsprachlichen Text. Diese aus dem Lateinischen, Griechischen und z. T. Französischen stammenden Lehn- und Fremdwörter – wie z. B. Demokratie, Information, Telefon, Kilometer (Möller 2007a: 27) – „sind mit wenigen Abweichungen in ihrer Orthographie, Aussprache und Semantik in mehreren (europäischen) Sprachen vorhanden, und sie können auch ohne Übersetzung leicht verstanden werden“ (Marx 2005: 101). Damit geben Internationalismen zwar erste Anhaltspunkte für den Inhalt eines Textes (vgl. ebd.), „[s]ie reichen allerdings selten aus, um tatsächlich das Verstehen eines fremdsprachigen Textes zu ermöglichen“ (Möller 2007a: 27).

Neben den Internationalismen besteht ein großer Teil des Vokabulars der germanischen Sprachen aus Kognaten, Wörtern mit gleicher Herkunft¹⁶⁴, da

¹⁶² Ich beziehe mich bei meinen Ausführungen auf die sieben Siebe der germanischen Sprachengruppe und fokussiere – aus Gründen der Übersichtlichkeit – nur die Sprachen Deutsch, Englisch, Niederländisch, Schwedisch, Norwegisch und Dänisch, da sie Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind. Für die germanischen Sprachen Friesisch und Isländisch verweise ich auf das Grundlagenwerk (vgl. Hufeisen & Marx 2007a), das zahlreiche Erläuterungen sowie Beispiel- und Übungstexte anbietet. Die Siebe der romanischen Gruppe finden sich bei Klein & Stegmann (2000: 14–15), Marx (2005: 101–115), Stoye (2000: 188–192) und Strathmann (2010: 84–89).

¹⁶³ In der vorliegenden Studie sind die Brückensprachen der LernerInnen Deutsch (meist als Erstsprache) und Englisch (meist als erste Fremdsprache).

¹⁶⁴ In der Fachliteratur wird der Begriff *Kognaten* nicht immer einheitlich verwendet, daher lege ich für diese Arbeit – wie Möller & Zeevaert (2010: 218) – als Kriterium die etymologische Sprachverwandtschaft zugrunde. Danach sind – stark vereinfacht – Kognaten „schon Bestandteil des Wortschatzes einer gemeinsamen historischen Vorstufe zweier Sprachen oder sind das Resultat von Entlehnung aus einer der beiden Sprachen in die andere oder aus einer dritten in beide betreffenden Sprachen“ (ebd.).

in allen germanischen Sprachen in ähnlicher Weise wie im Deutschen neue Wörter durch Komposition und Ableitung aus Elementen des Basiswortschatzes gebildet wurden und werden, so dass man auch Wörter erschließen kann, die nicht als Ganzes, aber in ihren Teilen wiederzuerkennen sind (Möller 2007a: 32).

Aus diesem Grund sind die lexikalischen Gemeinsamkeiten – v. a. beim Grundwortschatz – für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen besonders wichtig und können es erheblich erleichtern (vgl. Reissner 2007: 107). Die nachfolgende Tabelle 6 zeigt eine willkürliche Auswahl an Beispielen zum gemeinsamen germanischen Wortschatz:

Schwedisch	Norwegisch	Dänisch	Niederländisch	Englisch	Deutsch
ja	ja	ja	ja	yes	ja
nej	nei	nej	nee(n)	no	nein
dag	dag	dag	dag	day	Tag
natt	natt	nat	nacht	night	Nacht
där	da	der	daar	there	da
höra	høre	høre	horen	hear	hören
stå	stå	stå	staan	stand	stehen

Tabelle 5: Gemeinsamer germanischer Wortschatz (vgl. Möller 2007a: 33–34)

Bei einigen Wörtern fallen die Parallelen – v. a. zum Deutschen – sofort ins Auge, bei anderen sind sie nicht so eindeutig und es bedarf zusätzlichen Wissens, um auch mit diesen weniger augenscheinlichen Kognaten vertraut zu werden. Dies lässt sich – und dabei gehe ich weiterhin vom Deutschen als Brückensprache aus – zum einen auf die vom Deutschen abweichenden Orthographie- bzw. Ausspracheregeln (s. Sieb 4) zurückführen. So kann es bspw. hilfreich sein, ein Wort wie *zoon* (niederländisch - Sohn) laut zu lesen, um es zu verstehen. Zum anderen sind die Beziehungen zwischen den Lauten in den o. g. Sprachen – die Lautentsprechungen (s. Sieb 3) – meist regelmäßig und können mit ein wenig Übung beim Erschließen helfen: z. B. schwedisch *u* \triangleq englisch *ou* \triangleq niederländisch *ui* \triangleq deutsch *au*: hus-huis-house-Haus (vgl. Möller 2007a: 33).

Wie in Tabelle 6 zu sehen, sind die lexikalischen Gemeinsamkeiten besonders innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen Schwedisch, Norwegisch und Dänisch sehr groß. Dass bei diesen drei Sprachen Wortschatzunterschiede eher die Ausnahme als die Regel sind, zeigt ebenfalls Tabelle 7. Hier wird deutlich, dass Kenntnisse einer festlandskandinavischen Sprache die Tür zu den anderen beiden öffnen können, während es schwierig bis unmöglich erscheint, bei diesen spezifischen skandinavischen Wörtern eine Verbindung vom Deutschen oder Englischen aus herzustellen:

Schwedisch	Norwegisch	Dänisch	Niederländisch	Englisch	Deutsch
ost	ost	ost	kaas	cheese	Käse
skägg	skjegg	skæg	baard	beard	Bart
stor	stor	stor	groot	big (great)	groß
göra	gjøre	gøre	maken (doen)	make (do)	machen (tun)
sova	sove	sove	slapen	sleep	schlafen

Tabelle 6: Spezifische skandinavische Wörter (vgl. Möller 2007a: 34)

Für LernerInnen mit Deutsch- und Englischkenntnissen stellen diese spezifischen Wörter eine Hürde im Erschließungsprozess dar. Ihre Bedeutung kann jedoch oftmals durch einen verstehbaren Kontext erschlossen werden. Zudem sind sie im Vergleich zu den Wörtern, die über das Deutsche und/oder Englische leicht verständlich werden, in der Minderheit und bieten teilweise sogar lexikalische Anknüpfungspunkte (siehe die Wörter in den runden Klammern in Tab. 8), auch wenn diese nicht sofort ersichtlich sind (vgl. Möller 2007a: 34–35):

Schwedisch	Norwegisch	Dänisch	Niederländisch	Englisch	Deutsch
barn	barn	barn	kind (<i>geboren</i>)	child (<i>born</i>)	Kind (<i>geboren</i>)
gammal	gammel	gammal	oud (<i>gammel</i>)	old	alt (<i>gammel</i>)
tala	tale	tale	spreken (<i>taal</i>)	speak (<i>tell</i>)	sprechen (<i>erzählen</i>)
tro	tro	tro	geloven (<i>vertrouwen</i>)	believe (<i>true</i>)	glauben (<i>trauen</i>)

Tabelle 7: Anknüpfungspunkte der spezifischen skandinavischen Wörter in den westgermanischen Sprachen (vgl. Möller 2007a: 35)

Das Suchen und Herstellen von Anknüpfungspunkten ist nach Möller (vgl. ebd.) auf jeden Fall „für das Behalten einer einmal erratenen oder nachgeschlagenen Bedeutung ungemein hilfreich“ und damit für das optimierte Erschließen wertvoll, weswegen LernerInnen zum Bilden von Eselsbrücken angeregt werden sollten.

Die Tabellen (6–8) zeigen nicht nur, dass es viele Ähnlichkeiten innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen, sondern auch zwischen dem Niederländischen, Englischen und Deutschen gibt, die sich positiv auf den Erschließungsprozess auswirken können. Innerhalb der germanischen Sprachengruppe hat das Englische allerdings auf den Wortschatz bezogen eine Sonderstellung, die Marx (2005: 102) mit den Worten: „Englisch ist eine germanische Sprache mit französischem Wortschatz“ umschreibt. Aufgrund der starken romanischen Einflüsse im Bereich des Wortschatzes (vgl. Möller 2007a: 36) ist das Englische als Brückensprache nicht immer hilfreich, wenn es um das lexikalische Erschließen von Wörtern im Schwedischen, Norwegischen, Dänischen oder Niederländischen geht:

Schwedisch	Norwegisch	Dänisch	Niederländisch	Englisch	Deutsch
fördel	fordel	fordel	voordeel	<i>advantage</i>	Vorteil
berömd	berømd	berømd	beroemd	<i>famous</i>	berühmt
ärlig	ærlig	ærlig	eerlijk	<i>honest</i>	ehrlich
verklig	virkelig	virkelig	werkelijk	<i>real(ly)</i>	wirklich
försiktig	forsiktig	forsiktig	voorzichtig	<i>cautious</i>	vorsichtig

Tabelle 8: Wörter romanischer Herkunft im Englischen (vgl. Möller 2007a: 36)

Durch den Einfluss der Wikinger auf die englische Sprache kann es dennoch z. T. als Brücke zur Erschließung der festlandskandinavischen Sprachen dienen (vgl. Möller 2007a: 35):

Schwedisch	Norwegisch	Dänisch	Englisch	Niederländisch	Deutsch
kniv	kniv	kniv	<i>knife</i>	mes	Messer
rot	rot	rod	<i>root</i>	wortel	Wurzel
svar	svar	svar	<i>answer</i>	antwoord	Antwort
lite/få	lite/få	lidt/få	<i>little/few</i>	klein/weinig	klein/wenig(e)
ta(ga)	ta	tage	<i>take</i>	nehmen	nehmen

Tabelle 9: Englisch als Brücke (vgl. Möller 2007a: 35–36)

Wenn man sich die Wörter *kniv*, *rot/rod* oder *ta(ga)/tage* in Tabelle 10 anschaut, so könnte man auf die Bedeutung der Kniff, die Farbe Rot und den Tag/die Tage im Deutschen schließen. In solchen Fällen, in denen ein starker Bedeutungsunterschied bei gleichem/ähnlichem Schriftbild vorliegt, spricht die Sprachdidaktik von *falschen Freunden*. Die Gefahr, dass die falschen Freunde das Leseverstehen beeinträchtigen, ist jedoch nicht sehr groß, da der Kontext – sofern dieser erschlossen wird – meist vor Missverständnissen schützt (vgl. Möller 2007a: 37–38; s. 3.1.1.4).¹⁶⁵

Wie aus den Tabellen 6–10 abgeleitet werden kann, verfügen die TeilnehmerInnen mit brückensprachlichen Deutsch- und Englischkenntnissen bereits über ein großes Maß an lexikalischem Vorwissen, das als Transferbasis für das Erschließen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Texten hilfreich sein kann. Daher ist es wichtig, die kognitiven Schemata der Brücken- und Zielsprachen zu aktivieren und miteinander zu verknüpfen. Als erster Schritt eignet sich dazu die Einführung der LernerInnen in das Sieb der Internationalismen und des pangermanischen Wortschatzes, das „quantitativ das größte Transferinventar für das zwischensprachliche Erschließen innerhalb der kognaten Sprachen“ bietet (Reissner 2007: 107). Da die Transfervektoren beim interlingualen Transfer auf der Worterken-

¹⁶⁵ Auch Reissner (vgl. 2007: 76) weist darauf hin, dass Fehler, die sich auf falsche Freunde zurückführen lassen, selten sind. „Überdies bezieht sich das angestrebte Lernniveau in der Interkomprehension gerade nicht auf Kompetenzen, die sich mit präskriptiven linguistischen Normen exakt bewerten lassen“ (ebd.: 76–77). Darüber hinaus zeigen Studien zum Texterschließen, dass der Transfer überwiegend positiv verläuft (vgl. ebd.).

nungsebene in mehrere Richtungen verlaufen, wird sich der Transfer sowohl pro- als auch retroaktiv vollziehen. Der retroaktive Transfer – von der/den Zielsprache(n) zur der/den Brückensprache(n) – hat aus lernpsychologischer Perspektive den Vorteil, dass durch die Aktivierung von Netzwerken zusätzlich die Kenntnisse in den Brückensprachen gefestigt werden können (vgl. Reissner 2007: 92; Strathmann 2010: 90).

3.2.4.2 Sieb 2: Funktionswörter

Ein weiterer für das Texterschließen wichtiger Teil unseres Wortschatzes sind die Funktionswörter, die innerhalb der germanischen Sprachen häufig Wortschatzunterschiede aufweisen (vgl. Hufeisen & Marx 2007c: 9; Möller 2007b: 57). Als Funktionswörter bezeichnet man „die kurzen, häufig erscheinenden Wörter, die keine eigene lexikalische Bedeutung haben, sondern nur im Zusammenhang mit anderen Elementen eines Textes auf Außersprachliches verweisen (Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen u. ä.)“ (Möller 2007b: 57). Für das Verstehen des Textinhaltes sind sie daher von besonderer Bedeutung. Trotz der Verwandtschaftsbeziehungen innerhalb der germanischen Sprachen ist das Erschließen von Funktionswörtern im Schwedischen, Norwegischen, Dänischen und Niederländischen auf Basis des Deutschen und Englischen schwierig, und es kann durch ihre Kürze gelegentlich zu irreführenden Übereinstimmungen kommen: So ist z. B. das Funktionswort *er* im Deutschen das Personalpronomen für die 3. Person Singular, im Niederländischen entspricht *er* dem dt. Adverb *dort* und im Dänischen/Norwegischen hat *er* die Bedeutung des dt. Verbs sein in der 3. Person Singular Präsens (*ist*). Tabelle 11 zeigt anhand eines Auszugs zu den unbestimmten Pronomina und Adverbien die angesprochenen lexikalischen Unterschiede zwischen den festlandskandinavischen, niederländischen, englischen und deutschen Funktionswörtern:

Schwedisch	Norwegisch	Dänisch	Niederländisch	Englisch	Deutsch
inte	ikke	ikke	niet	not	nicht
någon	noen	nogen	iemand	someone/-body	jemand
ingen	ingen	ingen	niemand	nobody	niemand
aldrig	aldri	aldrig	nooit	never	nie(mals)

Tabelle 10: Unbestimmte Pronomina und Adverbien (vgl. Möller 2007b: 61)

Dabei kann das Deutsche gelegentlich beim Verstehen der niederländischen Funktionswörter – z. B. nicht – niet; jemand – iemand – als Brücke dienen, während das Englische in diesem Fall keinerlei Anknüpfungspunkte bietet. Dennoch ist die Zahl der Funktionswörter, die mithilfe von Deutschkenntnissen erschlossen werden können, gering und lässt die Zuhilfenahme von Funktionsworttabellen beim Texterschließen als sinnvoll erscheinen. Das EuroCom-

Germ-Basiswerk bietet dazu Übersichten¹⁶⁶, anhand derer sich die LernerInnen mit den spezifischen Funktionswörtern der einzelnen Zielsprachen vertraut machen können (vgl. Möller 2007b: 57; Hufeisen & Marx 2007a: 57–85).

3.2.4.3 Sieb 3: Laut- und Graphementsprechungen

Das erste Sieb hat gezeigt, dass die zahlreichen pangermanischen Lexeme sehr hilfreich für das Erschließen von Texten in germanischen Zielsprachen sind. Leider ist es aufgrund der historischen lautlichen Auseinanderentwicklung¹⁶⁷ der einzelnen germanischen Sprachen nicht immer auf Anhieb möglich, gemeinsame Lexeme auch als solche zu erkennen. Klein & Stegmann (2000: 23) gehen jedoch davon aus, dass „ein Teil der kognaten Wörter in einem fremdsprachlichen Text durch Anwendung von ‚Lautentsprechungsformeln‘ an die im mentalen Lexikon vorhandenen Einträge angepasst wird“ (Möller & Zeevaert 2010: 221, Herv. im Orig.). Das EuroComGerm-Basiswerk stellt den LernerInnen deshalb systematisierte Tabellen zum Bewusstmachen, Nachschlagen und Üben zur Verfügung, in denen die wichtigsten Laut- und Graphementsprechungen von Konsonanten und Vokalen im Schwedischen, Norwegischen, Dänischen und Niederländischen ihrem deutschen Äquivalent¹⁶⁸ gegenübergestellt sind und sich anhand von Beispielen nachvollziehen lassen (vgl. Lutjeharms & Möller 2007). Vor allem existieren aufgrund der engen Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und Niederländischen für viele niederländische Wörter/Wortformen regelmäßige Laut-/Graphementsprechungen im Deutschen, die von LernerInnen mithilfe der Übersichten schnell erschlossen und mit ein bisschen Übung sogar ohne Hilfsmittel erkannt werden können (vgl. Lutjeharms & Möller 2007: 96).¹⁶⁹ Dies gilt sowohl für die Konsonanten als auch für die Vokale, die generell innerhalb der germanischen Sprachengruppe weniger Anhaltspunkte für das Erkennen verwandter Wörter liefern (vgl. ebd.: 100). Die bereits angesprochene zweite Lautverschiebung trennt das Deutsche von den anderen germanischen Sprachen:

¹⁶⁶ Sie enthalten die Personal-/Possessivpronomina, Negationswörter, Relativpronomina/-partikel, Artikel, Demonstrativpronomina, Fragewörter, Konnektoren, Präpositionen sowie Hilfs- und Modalverben (vgl. ebd.: 57–73).

¹⁶⁷ z. B. durch die erste und zweite Lautverschiebung (vgl. Ernst & Fischer 2001: 47–60; Goblirsch 2005; Lutjeharms & Möller 2007: 89; Speyer 2007: 29–37)

¹⁶⁸ Die aufgeführten schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Laut- und Graphementsprechungen zeigen nur die Verbindungen zur Brückensprache Deutsch. Das Basiswerk geht in diesem Kapitel nicht auf eventuelle Verbindungen der o. g. Sprachen zum Englischen ein. Für LernerInnen, deren Englischkenntnisse besser als die Deutschkenntnisse sind, könnten die Lautentsprechungen – abgesehen von den Konsonantenveränderungen durch die zweite Lautverschiebung im Deutschen – eventuell weniger hilfreich sein als für Deutsch-MuttersprachlerInnen mit Englischkenntnissen. Der Grund hierfür ist, dass sich das Deutsche durch die zweite Lautverschiebung „markant und in derselben Weise von allen anderen germanischen Sprachen“ unterscheidet (Berthele et al. 2011: 489).

¹⁶⁹ Deutschkenntnisse und die Bewusstmachung der Laut- und Graphementsprechungen können somit v. a. für das Erschließen niederländischer Texte hilfreich sein.

Deutsch	Englisch	Niederländisch	Schwedisch	Norwegisch	Dänisch
Dt. <i>fff</i> nach Vokal oder Konsonant in anderen germ. Sprachen <i>p</i> bzw. <i>b</i> (dänisch):					
offen Schiff	open ship	open schip	öppen skepp	åben skip	åben skib
Dt. <i>pf</i> am Wortanfang und nach Vokal meist <i>p/pp</i> oder <i>b</i> (dänisch):					
Pfund Apfel	pound apple	pond appel	pund äpple	pund eple	pund æble
Dt. <i>ss/ß</i> nach Vokal <i>t</i> ; im Dänischen v. a. <i>d</i> [ð]:					
essen was	eat what	eten wat	äta vat	ete hva	æde hvad
Dt. <i>z</i> am Wortanfang nach kurzem Vokal und nach einem Konsonanten <i>t</i> ; im Dänischen nach Vokal <i>d</i> [ð]:					
Zeit zwei	time two	tijd twee	tid två	tid to	tid to

Tabelle 11: Beispiele zur zweiten Lautverschiebung im Deutschen (vgl. Lutjeharms & Möller 2007: 89)

In Tabelle 12 sind nicht nur die Unterschiede zum Deutschen zu erkennen, sondern auch, dass diese Laute, die sich von den deutschen unterscheiden, in den anderen germanischen Sprachen fast immer gleich sind. Da Deutsch an dieser Stelle nur wenige Anknüpfungspunkte liefert, könnten Kenntnisse in einer weiteren germanischen Sprache – wie z. B. im Englischen – „eine große Hilfe für die Erkennung von Wortähnlichkeiten innerhalb der germanischen Sprachen sein“ (Lutjeharms & Möller 2007: 89).

Die Übersichten zu den Laut-/Graphementsprechungen bieten den LernerInnen ein weiteres Wissensreservoir, das den interlingualen Transfer erleichtert und beschleunigt (vgl. Reissner 2007: 112). Für den Prozess des optimierten Erschließens sind die interlingualen Laut-/Graphementsprechungen wichtig, da durch die Hervorhebung und Bewusstmachung von Regelmäßigkeiten bzw. Besonderheiten die Behaltensleistung und Wiedererkennungsfähigkeit der LernerInnen gefördert werden kann (vgl. Strathmann 2010: 90); und das ebenfalls nicht nur in den Zielsprachen. Reissner (2007: 112) merkt hierzu an:

Die Transfervektoren richten sich bei dieser Transferkategorie sowohl retroaktiv auf die intralinguale Festigung der entsprechenden Elemente in der Ausgangs- bzw. Brückensprache als auch proaktiv auf die neu zu erwerbende Zielsprache. Zugleich zielt der Transfer auf die interlingual bestehenden Entsprechungen, die miteinander vernetzt abgespeichert werden.

3.2.4.4 Sieb 4: Rechtschreibung und Aussprache

Aufgrund ihrer Schreibweise können viele Wörter innerhalb der germanischen Sprachengruppe beim optimierten Erschließen nicht als verwandte Wörter identifiziert und verstanden wer-

den. Hinzu kommt, dass im Schwedischen, Norwegischen und Dänischen z. T. andere Zeichen verwendet werden als in der Brückensprache Deutsch:

	Deutsch	Englisch	Niederländ.	Schwedisch	Norwegisch	Dänisch
ß	x					
ä/Ä	x			x (entspricht dem æ)		
ö/Ö	x			x (entspricht dem ø)		
ü/Ü	x					
ø/Ø					x	x
æ/Æ					x	x
å/Å				x	x	x

Tabelle 12: Nicht-internationale Grapheme der germanischen Sprachen (vgl. Duke 2007b: 146)

So kennzeichnet bspw. das Trema im Deutschen die zusätzlichen Phoneme ä, ö und ü. Im Niederländischen zeigt das Trema hingegen an, dass zwei aufeinander folgende Vokale in verschiedenen Silben nicht als Diphthong ausgesprochen werden: ruïne (Ruine), België (Belgien).

In diesem Sieb werden den LernerInnen in Form von Tabellen die Kontraste zwischen der Kürze und Länge von Vokalen – im Bokmål und Schwedischen sogar zwischen Konsonanten – sowie die Unterschiede beim Grad der Palatalisierung und bei der Auslautverhärtung – die es nur im Deutschen und Niederländischen gibt – vermittelt. Auch an dieser Stelle „ist das Deutsche eindeutig die wichtigere der beiden Brückensprachen“ (ebd.: 145), da es – im Vergleich zum Englischen – für seine transparenten Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln bekannt ist.

Obwohl es bei EuroComGerm – und in der vorliegenden Arbeit – zunächst um das Verstehen geschriebener Texte geht, ist das Wissen um die Aussprache der fremdsprachlichen Wörter für das Erschließen sehr wichtig, da auch beim Leseprozess die phonologische Rekodierung eine Rolle spielt¹⁷⁰ (vgl. Lutjeharms 2002: 134–135, 2007a: 113, 2010: 17, 22; Schmidt 2006: 16–17, s. Unterkap. 3.1.1.1). Aus diesem Grund werden die im Basiswerk dargestellten Ta-

¹⁷⁰ Möller & Zeevaert (2010: 228–230) stellen in ihrer Studie fest, dass die LeserInnen, wenn sie eine Entsprechung in ihrer L1 suchen, das fremdsprachliche Wort oft wiederholt laut aussprechen, woraus sie schlussfolgern, dass bei der Suche nach der Entsprechung mehr oder weniger bewusst bei der Lautgestalt angesetzt wird (vgl. hierzu auch Möller 2011: 83). Möller (vgl. ebd.: 83–84) vermutet, dass bei der Phonologisierung der graphischen Repräsentationen – bei denen es nicht um die korrekte Aussprache geht – die Regeln der L1 der LeserInnen zugrunde gelegt werden. Wenzels Studie (2007: 205) gibt Hinweise darauf, dass „beim Abrufen mehrsprachigen Wissens die spontane und L1-geprägte phonetische Realisation beim halblauten Vorsprechen die Wahl der Brückensprache bestimmt“, und „dass ein fehlendes phonematisch-graphemisches Bewusstsein das Lautlesen und das Erkennen von Kognaten verhindert“ (ebd.: 199).

bellern zur Aussprache durch Textbeispiele mit entsprechenden Audiospuren auf einer beiliegenden CD ergänzt.

Eine frühzeitige Auseinandersetzung der LernerInnen mit der Aussprache der Zielsprachen, selbst wenn es vorerst nur um das Leseverstehen geht, kann bei schwierigen Textstellen die Verarbeitung unterstützen, indem die entsprechenden Wörter phonologisiert werden (vgl. Lutjeharms 2007a: 113). Würde die Aussprache in keiner Weise berücksichtigt und bewusst gemacht werden, würden die LernerInnen selbst eine erfinden müssen, was sich negativ auf den späteren Erwerb weiterer Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Schreiben – auswirken könnte (vgl. ebd.). In umgekehrtem Falle, d. h., wenn eine Bewusstmachung der Ausspracheregeln erfolgt, kann sich dies wiederum positiv auf den eventuell nachfolgenden Erwerb weiterer Fertigkeiten in den Zielsprachen auswirken (vgl. Strathmann 2010: 90).

Bei der Aussprache der Zielsprachen ergeben sich für die LernerInnen v. a. zwei Schwierigkeiten: zum einen die Perzeption von Lauten, die in den Ausgangs-/Brückensprachen nicht existieren, und zum anderen die Graphem-Phonem-Korrespondenzen in den jeweiligen germanischen Sprachen. So ist es häufig der Fall, dass für ein Graphem mehrere lautliche Realisierungen in Frage kommen. Sofern diese – wie in den meisten germanischen Sprachen – regelgeleitet sind, stellt dies kaum ein Problem dar. Eine Ausnahme bildet jedoch das Dänische, dessen Graphem-Phonem-Korrespondenzen nicht immer einer Regel entsprechen. Da die englische Aussprache ebenfalls viele Unregelmäßigkeiten aufweist, könnte Englisch als Brückensprache einen Vorteil für das Erlernen der dänischen Aussprache bieten (vgl. Duke, Hufeisen & Lutjeharms 2004: 121–123). Beim Niederländischen hingegen wäre wahrscheinlich eher das Deutsche für die Aussprache hilfreich, weil sich sowohl beim Niederländischen als auch beim Deutschen eine starke Auslautverhärtung findet, die beim Schwedischen, Norwegischen, Dänischen und Englischen nicht existiert (vgl. ebd.: 118). Zudem geht zusammen mit der Auslautverhärtung im Deutschen und Niederländischen der Initialakzent einher, der in allen anderen germanischen Sprachen – außer im Englischen – vorkommt (vgl. ebd.), weswegen die Verbindung zum Englischen bei der Aussprache vermutlich weniger nützlich wäre als die zum Deutschen.

3.2.4.5 Sieb 5: Syntaktische Strukturen

Dieses Sieb fokussiert den Transfer sprachlichen Wissens auf der Satzebene und gibt einen Überblick über die Gemeinsamkeiten im Satzbau. Innerhalb der germanischen Sprachengruppe ist es bspw. sehr wahrscheinlich, bei Aussagesätzen die Abfolge: Subjekt → Prädikat (Verb) → Objekt zu finden (vgl. Berthele 2007a: 167; Hufeisen & Marx 2007c: 11).

Die syntaktische Verarbeitung ist Lutjeharms zufolge „wie der lexikalische Zugriff bei guter Sprachbeherrschung ein automatischer Prozess, dem keine Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Wer beim Erwerb einer Fremdsprache auf bekannte Auslöser stößt, wird diese automatisch verarbeiten, wenn dies zum Verständnis führt oder zu führen scheint“ (Lutjeharms 2009: 152). Zu dem gleichen Schluss kommt Strathmann (2010: 91). Er hat ebenfalls „durch viele Tests belegt, dass das syntaktische Erschließen in der Regel als unbewusster Transfer stattfindet“ (ebd.). Handelt es sich beim Lesen jedoch um komplexere Satzstrukturen, die von den bekannten brückensprachlichen abweichen, so ist es wahrscheinlich, dass bei den LernerInnen ein bewusstes Reflektieren einsetzt (vgl. Strathmann 2010: 91). Nach Berthele ist dann v. a. das Deutsche als Brückensprache hilfreich, da man von ihm ausgehend „entweder ähnliche oder doch immerhin einfachere Verhältnisse“ (Berthele 2007a: 167) in den anderen germanischen Sprachen vorfindet. Von den insgesamt 16 Satztypen innerhalb der germanischen Sprachenfamilie gibt es 12, die in allen germanischen Sprachen vorkommen (s. Tab. 14).¹⁷¹ Folglich sollten LernerInnen mit brückensprachlichen Deutsch- und Englischkenntnissen durch die zahlreichen Parallelen im syntaktischen Bereich keine großen Probleme haben, die Syntax schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Sätze, die für das Erschließen des Textinhaltes hilfreich sein kann, zu erfassen.

1	Subjekt + sein + Nominalphrase (Prädikativ) Sie <i>ist</i> Studentin. Zij <i>is</i> student(e). (NL.) Hon <i>är</i> studerande. (Schw.) Hun <i>er</i> student. (Bokmål) Hun <i>er</i> studerende. (Dän.)
2	Subjekt + sein + Adjektiv (Prädikativ) Sie <i>ist</i> glücklich. Zij <i>is</i> gelukkig. (NL.) Hon <i>är</i> glad. (Schw.) Hun <i>er</i> glad. (Bokmål) Hun <i>er</i> glad. (Dän.)
3	Subjekt + sein + Adjektiv + Vergleichspartikel + Nominalphrase Ich <i>bin</i> schneller als du. Ik <i>ben</i> sneller dan jij. (NL.) Jag <i>är</i> snabbare än du. (Schw.) Jeg <i>er</i> snarere een deg. (Bokmål)

¹⁷¹ Neben der Abfolge der Satzglieder verweist das fünfte Sieb zudem auf eine Besonderheit in schwedischen, norwegischen und dänischen Relativsätzen: sie enden mit der Präposition an letzter Stelle – im Deutschen steht die Präposition i. d. R. vor dem Relativwort oder ist mit diesem verbunden (vgl. Berthele 2007a: 177–179).

	Jeg <i>er</i> hurtigere end dig. (Dän.)
4	Subjekt + Prädikat Er <i>singt</i> . Hij <i>zingt</i> . (NL.) Han <i>sjunger</i> . (Schw.) Han <i>synger</i> . (Bokmål) Han <i>synger</i> . (Dän.)
5	Subjekt + Prädikat + Objekt Er <i>schreibt</i> ein Buch. Hij <i>schrijft</i> een boek. (NL.) Han <i>skriver</i> en bok. (Schw.) Han <i>skriver</i> en bok. (Bokmål) Han <i>skriver</i> en bog. (Dän.)
6	Subjekt + Prädikat + Umstandsbestimmung Er <i>schwimmt</i> im See. Hij <i>zwemt</i> in het meer. (NL.) Han <i>simmar</i> i sjön. (Schw.) Han <i>svømmer</i> i sjøen. (Bokmål) Han <i>svømmer</i> i søen. (Dän.)
7	Subjekt + Prädikat + Objekt + Umstandsbestimmung Er <i>las</i> das Buch im Bus. Hij <i>las</i> het boek in de bus. (NL.) Han <i>läste</i> boken på bussen. (Schw.) Han <i>leste</i> boka på bussen. (Bokmål) Han <i>læste</i> bogen i bussen. (Dän.)
8	Subjekt + Prädikat + Objekt + Umstandsbestimmung + Umstandsbestimmung Er <i>gibt</i> ihr das Buch in der Bibliothek. Hij <i>geeft</i> haar het boek in de bibliotheek. (NL.) Han <i>ger</i> henne boken på biblioteket. (Schw.) Han <i>gir</i> henne boka på biblioteket. (Bokmål) Han <i>giver</i> hende bogen på biblioteket. (Dän.)
9	Fragewort + Prädikat [+Nominalphrase (Subjekt oder Objekt)] Wer <i>schläft</i> ? Wen <i>siehst</i> du? Wer <i>hat</i> den Ball? Wie <i>slaapt</i> ? Wie <i>zie</i> je? Wie <i>heeft</i> de bal? (NL.) Vem <i>sover</i> ? Vem <i>ser</i> du? Vem <i>har</i> bollen? (Schw.) Hvem <i>sover</i> ? Hvem <i>ser</i> du? Hvem <i>har</i> ballen? (Bokmål) Hvem <i>sover</i> ? Hvem <i>ser</i> du? Hvem <i>har</i> bolden? (Dän.)

10	[Konnektor] + Subjekt + Prädikat + [...] Und er <i>sah</i> die schöne Blume. En hij <i>zag</i> de mooie bloem. (Nl.) Och han <i>såg</i> den vackra blomman. (Schw.) Og han <i>så</i> den vakre blomsten. (Bokmål) Og han <i>så</i> den flotte blomst. (Dän.)
11	Prädikat + Subjekt + Objekt <i>Hast</i> du den Ball? <i>Heb</i> je de ball? (Nl.) <i>Har</i> du bollen? (Schw.) <i>Har</i> du ballen? (Bokmål) <i>Har</i> du bolden? (Dän.)
12	Prädikat + Ergänzung(en) [z. B. Umstandsbestimmung; Objekt; Objekt + Objekt] <i>Gib</i> mir das Buch! <i>Geef</i> mij het boek! (Nl.) <i>Ge</i> mig boken! (Schw.) <i>Gi</i> meg boka! (Bokmål) <i>Giv</i> mig bogen! (Dän.)

Tabelle 13: Pangermanische Satztypen (vgl. Berthele 2007a: 169–175)

Lediglich im Deutschen und im Niederländischen gibt es Nebensätze, in denen das Prädikat am Ende steht (s. Nr. 13) bzw. Satzklammern, bei denen mehrere Satzglieder zwischen zwei Prädikatsteilen stehen können:

13	[...] + Prädikat [Ich <i>habe</i> alles,] was ich nötig <i>habe</i> . [Ik <i>heb</i> alles] wat ik nodig <i>heb</i> . (Nl.)
14	Satzklammer I: Subjekt + Verb (finit) + Objekt + [...] + Verb (infinit) Ich <i>habe</i> den Brief an Franz bereits <i>geschrieben</i> . Ik <i>heb</i> de brief aan Frans al <i>geschreven</i> . (Nl.)
15	Satzklammer II: Verb (finit) + Subjekt + Objekt + [...] + Verb (infinit) <i>Hast</i> du das Brot gestern <i>gekauft</i> ? <i>Heb</i> je het brood gisteren <i>boodschappen gedaan</i> ? (Nl.)

Tabelle 14: Westgermanische Satztypen (vgl. Berthele 2007a: 175–176)

Während die beiden Bestandteile eines zweiteiligen Prädikates in einem deutschen und niederländischen Satz weit voneinander entfernt sein können – wie die Beispiele zu den beiden Satzklammern zeigen (s. Tab. 15) –, stehen sie in allen anderen germanischen Sprachen immer dicht beieinander und sind höchstens durch ein Adverb voneinander getrennt (vgl. Berthele 2007a: 177):

16	Subjekt + Verb (finit) [+ Adverb] + Verb (infinit) + Objekt I have [already] written a letter to Charles. Jag har [redan] skrivit ett brev till Carl. (Schw.) Jeg har [allerede] skrevet et brev til Karl. (Bokmål) Jeg har [allerede] skrevet et brev til Karl. (Dän.)
----	--

Tabelle 15: Germanischer Satztyp außer im Deutschen und Niederländischen (vgl. Berthele 2007a: 177)

Wie die Beispiele in Tabelle 16 zeigen, sind Englischkenntnisse durch die einheitliche Satzgliedfolge beim Erschließen der Syntax dieses Satztyps in den drei festlandskandinavischen Sprachen wahrscheinlich hilfreicher als Deutschkenntnisse.

Grundsätzlich beruht das Erschließen von Sätzen im syntaktischen Bereich im Wesentlichen jedoch auf dem Identifizieren des Prädikats (Verb bzw. Verbteile). Bei Satzgliedfolgen, die von den brückensprachlichen abweichen, kann das Erschließen erleichtert werden, wenn es den Lesenden gelingt, das finite – konjugierte – Verb im Satz zu finden. Denn „[d]er Grad der lexikalischen Erschließung kann sich [...] noch einmal erhöhen: Wenn man die Wortart eines zunächst verdeckt gebliebenen Worts erkannt hat, lässt es sich eventuell im zweiten Anlauf doch noch erschließen“ (Hufeisen & Marx 2007c: 11). Innerhalb der germanischen Sprachengruppe dürfte dies für LeserInnen mit Deutsch- und Englischkenntnissen kein Problem darstellen, da es nur drei Positionen gibt, an denen das finite Verb stehen kann, wie die fett und kursiv markierten Stellen in den Beispielen zu den Satztypen 1-16 (s. Tab. 14–16) zeigen (vgl. auch Berthele 2007a: 168):

- 1) **Verberst**stellung (vgl. Satztyp 11, 12, 15)
- 2) **Verbzweit**stellung (vgl. Satztyp 1–10, 14, 16)
- 3) **Verbend**stellung (vgl. Satztyp 13, nur für das Erschließen des Niederländischen relevant).

Da es für das erfolgreiche Erschließen allerdings nicht ausreicht, lediglich das Verb in einem Satz zu finden, ist es zudem erforderlich, dass die LeserInnen über Wissen zu den einzelnen Verbformen in den Zielsprachen verfügen. Aus diesem Grund empfiehlt Berthele (2007a: 168), das nachfolgende sechste Sieb zu den morphosyntaktischen Elementen voranzustellen oder zumindest den Teil, der die Verbformen betrifft. Darüber hinaus hilft es natürlich gerade am Anfang eines Interkomprehensionskurses, wenn die Wortlisten mit den wichtigsten Verben aus den Minilexika des Basiswerkes zum Erschließen hinzugezogen werden können (vgl. ebd.).

3.2.4.6 Sieb 6: Morphosyntaktische Elemente

Die „morphologisch-syntaktischen Elemente gehören zu den frequentesten Elementen eines Textes“ (Klein 1997b, vgl. Stoye 2000: 191) und sind damit für das erfolgreiche Erschließen von Lesetexten von Bedeutung. Innerhalb der germanischen Sprachen zeigen sich durch den gemeinsamen Ursprung „im Bereich der morphosyntaktischen Elemente am Wortende viele Übereinstimmungen“ (Zeevaert 2007b: 181), die durch unterschiedliche Entwicklungsprozesse allerdings nicht mehr eindeutig als verwandt zu erkennen und dadurch weniger direkt zu erschließen sind.

Wichtige Hilfen für das Texterschließen und den erfolgreichen Funktionstransfer sind daher im Bereich der pangermanischen Morphosyntax die Übersichten zur Komparation, zum bestimmten/unbestimmten Artikel, zur Pluralbildung von Substantiven, zur Adjektiv- und Verbalflexion, zur Kasusmarkierung sowie zu den Tempora, Modi und Partizipien der Verben. Die LernerInnen für dieses Sieb zu sensibilisieren, ist „sehr hilfreich [...], um die genaue Funktion aller Wortformen im Text bzw. die Relationen der Konstituenten zueinander aufzudecken“ (Hufeisen & Marx 2007c: 12) und so zu einem schnellen und richtigen Verständnis des Satzinhaltes zu gelangen. Darüber hinaus leisten Kenntnisse der germanischen Morphosyntax v. a. im Hinblick auf die Einordnung der fremdsprachlichen Strukturen in ein hypothesengrammatisches System und für die Herausbildung von eigenen Hypothesen über das Funktionieren der Zielsprache(n) einen wichtigen Beitrag für den Erschließungsprozess. Hypothesen über mögliche Regularitäten der Zielsprache(n) sind zum einen „ein wichtiger Ausgangspunkt für eine sich stetig optimierende Rezeption“, zum anderen bilden sie die Grundlage „für die nächsten Schritte des Erlernens der betreffenden Sprache(n)“ (Berthele 2007b: 21).

Bezogen auf die Brückensprachen lässt sich festhalten, dass Deutsch-MuttersprachlerInnen – bzw. LernerInnen mit guten Deutschkenntnissen – für das Erschließen der morphosyntaktischen Elemente einen kleinen Vorteil haben, da das Deutsche – v. a. in der Substantiv- und Verbalflexion – weitaus komplexere Formen als das Englische, Schwedische, Norwegische, Dänische und Niederländische aufweist (vgl. Marx 2005: 112; Zeevaert 2007b: 181).

3.2.4.7 Sieb 7: Präfixe, Suffixe und mehr

Über das letzte Sieb lässt sich sowohl der Sinn zusammengesetzter Wörter, deren Stamm eine Präposition voran-/nachgestellt ist, als auch von Affigierungen – Wörter, die als Bestandteil ein Prä-/Suffix haben – erschließen (vgl. Marx 2007c: 195). Die Affixe sind in den germanischen Sprachen entweder völlig gleich oder zumindest einander so ähnlich, dass sie einfach vom Deutschen her zu erschließen sind (vgl. ebd.), wie die nachfolgenden Beispiele zu den

häufigsten als Vor- und Nachsilben verwendeten Präpositionen sowie zu den häufigsten Prä- und Suffixen zeigen:

Schwedisch	Norwegisch	Dänisch	Niederländisch	Englisch	Deutsch
<i>ankomma</i>	<i>ankomme</i>	<i>ankomme</i>	<i>aankomen</i>	-	<i>ankommen</i>
<i>stiga upp</i>	<i>stå opp</i>	<i>stå op</i>	<i>opstaan</i>	<i>stand up</i>	<i>aufstehen</i>
<i>se efter</i>	<i>se etter</i>	<i>se efter</i>	<i>nakijken</i>	-	<i>nachschauen</i>
<i>ge bort</i>	<i>gi bort</i>	<i>give bort</i>	<i>weggeven</i>	<i>give away</i>	<i>weggeben</i>

Tabelle 16: Als Vor-/Nachsilben verwendete Präpositionen (vgl. Marx 2007c: 197)

Schwedisch	Norwegisch	Dänisch	Niederländisch	Englisch	Deutsch
<i>besluta</i>	<i>beslutte</i>	<i>beslutte</i>	<i>besluiten</i>	-	<i>beschließen</i>
<i>förstå</i>	<i>forstå</i>	<i>forstå</i>	<i>verschuilen</i>	-	<i>verstehen</i>
<i>solig</i>	<i>solrik</i>	<i>solrig</i>	<i>zonnig</i>	<i>sunny</i>	<i>sonnig</i>
<i>vänlig</i>	<i>vennlig</i>	<i>venlig</i>	<i>vriendelijk</i>	<i>friendly</i>	<i>freundlich</i>
<i>teknisk</i>	<i>teknisk</i>	<i>teknisk</i>	<i>technisch</i>	<i>technical</i>	<i>technisch</i>

Tabelle 17: Die häufigsten Prä- und Suffixe (vgl. Marx 2007c: 198–200)

Nach Reissner (2007: 118) stellen die Affixe ein

Verbindungsglied zwischen Lexikon und Hypothesengrammatik dar. Über die Segmentierung der Affixe erschließen sich Informationen über die Zielsprache auf der Morphemebene. So erkennt der Lerner etwa, ob es sich bei der erkannten lexikalischen Einheit um ein Substantiv handelt, auch kann er ggf. den Wortstamm ermitteln, indem er Präfixe als solche erkennt und sie vom übrigen Wort abtrennt usw.

Studien zeigen jedoch, dass LernerInnen primär die Präfixe fixieren, ohne das Stammmorphem zu berücksichtigen (vgl. ebd. sowie Lutjeharms 2004a: 70). Daher ist es – in Anlehnung an Reissner – für den Interkomprehensionsprozess wichtig, dass die LernerInnen trainieren, die Prä- bzw. Suffixe vom Wortstamm zu isolieren, um das Lexem verstehen zu können.

3.2.4.8 Fazit

Die angeführten Beispiele und Erläuterungen zu den sieben Sieben zeigen, dass das Deutsche – und z. T. auch das Englische – viele linguistische Anknüpfungspunkte für das Wiedererkennen und Transferieren sprachlicher Phänomene in die Zielsprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch bietet. Aus diesem Grund halte ich die sieben EuroCom-Germ-Siebe für geeignete deklarative Transferkategorien für StudentInnen mit Deutsch- und Englischkenntnissen, um innerhalb eines Semesters Lesetexte in den o. g. Zielsprachen inhaltlich global erschließen zu lernen. Die Beispieltabellen (6–18) verdeutlichen zudem, dass v. a. zwischen den festlandskandinavischen Sprachen ein großes Transferpotenzial besteht. Folglich bietet es sich im Rahmen eines Interkomprehensionskurses an, das Texterschließen in

allen drei festlandskandinavischen Sprachen vernetzt¹⁷² zu behandeln, um zusätzlich interlinguale Transferprozesse innerhalb der Zielsprachensysteme auszulösen, die einen Synergieeffekt bewirken können, ohne dass eine dieser Sprachen als direkte Brückensprache fungiert.

3.2.4.9 Profilwörter

Nach dem Anwenden der sieben Siebe zum Erschließen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Texten bleiben meist nur wenige Lexeme übrig, die nicht durch den zwischensprachlichen Transfer innerhalb der germanischen Sprachen verstanden werden können (vgl. Hufeisen & Marx 2007c: 13). Diese erschließungsresistenten Wörter werden im Rahmen der EuroCom-Methode als Profilwörter – bei EuroComGerm auch als Strukturwörter (vgl. Hufeisen & Marx 2007a) – bezeichnet (vgl. Strathmann 2010: 91). Sie lassen erkennen, wo die Grenzen des intergermanischen Transfers erreicht sind und können das Verstehen eines Textes erschweren. Die Profilwörter kommen zwar – verglichen mit den interlingual erschließbaren Lexemen – selten vor und können teilweise durch den Kontext erschlossen werden, es bleibt jedoch nicht aus, dass sie hin und wieder im Wörterbuch oder den Minilexika des EuroComGerm-Basiswerkes nachgeschlagen werden müssen.

3.3 Zusammenfassung interkomprehensionsdidaktischer Prinzipien

Wie in den vorangegangenen Unterkapiteln bereits implizit angedeutet, lassen sich zur Erreichung der beiden Hauptziele der Interkomprehensionsdidaktik – die Förderung der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit – einige interkomprehensionsdidaktische Prinzipien für die Konzeption eines Interkomprehensionskurses im Rahmen der vorliegenden Arbeit ableiten. Diese Prinzipien werden nun – mit Verweis auf die umfangreichen Ausführungen Bärs (2009: 33–99) – abschließend zusammengefasst:

- 1) Das Prinzip der **Rezeptivität**
- 2) Das Prinzip der **Authentizität**
- 3) Das Prinzip der **Bewusstmachung**
- 4) Das Prinzip der **Autonomisierung**

Das erste Prinzip – Rezeptivität – bezieht sich in dieser Arbeit ausschließlich auf das globale Erschließen von Texten in germanischen Zielsprachen im universitären Bereich. Das Rezeptivitätsprinzip, das sich in diesem Falle nur auf das Lesen beschränkt, steht damit dem maxima-

¹⁷² Innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen wird für das häufig praktizierte rezeptive Hörverstehen der Begriff *Semikommunikation* geprägt, bei der jede(r) SprecherIn seine/ihre Muttersprache spricht und vom Gegenüber verstanden wird (vgl. Braunmüller & Zeevaert 2001: 5–6, s. Unterkap. 2.1). Dies belegt, dass es bei diesen Sprachen sehr große linguistische Parallelen gibt, die interkomprehensionsbasiert für einen raschen Aufbau von rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU genutzt werden können (vgl. hierzu Beerens & ten Thije 2012; Braunmüller 2007a, 2007b; Braunmüller & Zeevaert 2001; Zeevaert 2007a).

listischen Kompetenzanspruch gegenüber, der auch das Hören, Sprechen und Schreiben einbezieht. Dies hat zwei Gründe:

- a) zum einen erwerben LernerInnen rezeptive Fertigkeiten, die eine wichtige Basis für den Aufbau weiterer Fertigkeiten und individueller Mehrsprachigkeit bilden, einfacher und schneller als die produktiven (vgl. 2.2.5);
- b) zum anderen kann eine konsequente Verstehensorientierung in einem einsemestrigen Interkomprehensionskurs zu einer hohen Progression im Bereich des Leseverstehens führen, „die wiederum Motivation für ein selbstständiges und eigenverantwortliches Weiterlernen sein kann“ (Bär 2009: 98).

Das zweite Prinzip – Authentizität – bezieht sich auf das inhaltsorientierte Lernen, das mit nicht-lehrintentionalen, authentischen Texten, die den Interessen der Lernenden entsprechen sollten, die intrinsische Motivation der KursteilnehmerInnen fördert (vgl. Doyé 2006a: 19–21; Schramm 2001: 66; vgl. auch 3.2.3.1). Darüber hinaus gewährleisten authentische, nicht-lehrintentionale Texte eine bottom-up-Verarbeitung, die tiefe und breite Verarbeitungsprozesse initiiert (vgl. Meißner 2004c: 59–60, 2008: 35, 2010b: 38).

Das dritte Prinzip – Bewusstmachung – ist beim interkomprehensionsbasierten Leseverstehen für das Erschließen der Textinhalte von zentraler Bedeutung, denn die LernerInnen haben in einem interkomprehensiv ausgerichteten Sprachenkurs i. d. R. keine linguistischen Kenntnisse in den zu erschließenden Zielsprachen. Die Bewusstmachung des individuellen Vorwissens der LernerInnen ist daher wichtig. Sie dient dazu, den LernerInnen aufzuzeigen, was sie schon alles wissen, und dass sie beim Lernen einer neuen Fremdsprache nicht bei null anfangen, sondern ihr bereits individuell vorhandenes Vorwissen gezielt für den Erschließungsprozess einsetzen können. Der Fokus liegt dabei einerseits auf dem (brücken)sprachlichen Vorwissen, das für den Transfer in die Zielsprache(n) „durch systematisch organisierte intra- und interlinguale Vergleichsprozesse“ (Bär 2009: 96) – wie sie bspw. der EuroCom-Ansatz anregt – aktiviert werden muss. Andererseits gilt es, den LernerInnen ihre Lernprozesse bewusst zu machen und sie dazu anzuregen, Sprachlernerfahrungen auf neue Lernsituationen zu übertragen (vgl. Bär 2009: 97).¹⁷³ Die Reflexion der eigenen Lernschritte und des Vorgehens beim Texterschließen – z. B. durch Lautes Denken, das Schreiben von Lernprotokollen oder das Fortschreiben einer Hypothesengrammatik – ist dafür Voraussetzung. Zudem werden die LernerInnen durch die Bewusstmachung zum Monitoring angeregt. Es fördert durch das Reflektieren der eigenen Lernprozesse die Sprachen(lern)bewusstheit, die Automatisierung interlingua-

¹⁷³ Zudem können diese Aufzeichnungen wertvolle Sekundärdaten für die Datenauswertung enthalten (vgl. hierzu 4.1.4.2.4.).

ler Transfer Routinen und letztlich die Nutzung interlingualen Transferpotenzials (vgl. Meißner 2004c: 44). Nach Bär (2009: 97) ist „[d]er Wert dieses Verfahrens für die Ausbildung von Sprachlernkompetenz als Schlüsselqualifikation in der heutigen Informationsgesellschaft [...] selbstevident“.

Neben einer gewissen Sprachlernkompetenz erfordert sowohl die heutige Informationsgesellschaft als auch die voranschreitende Globalisierung ein lebenslanges Weiterlernen im fremdsprachlichen Bereich. Daraus ergibt sich das vierte interkomprehensionsdidaktische Prinzip, die Lernerautonomisierung. Abgesehen von beiden primären Zielen – die Förderung der Sprachen- und der Sprachlernbewusstheit – hat die Interkomprehensionsdidaktik das Potenzial, die LernerInnen zu Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und schließlich zu Autonomie beim Fremdsprachenlernen anzuregen (s. 3.2.1). Im Zentrum stehen dabei das selbstentdeckende Lernen durch *learning by doing*, der Einsatz von Lernstrategien, der Austausch mit Mitlernenden sowie die begleitende und beratende Funktion der Lehrenden, die nur so viel wie nötig und so wenig wie möglich in den Lernprozess eingreifen. Learning by doing meint in diesem Kontext, den LernerInnen nach einer kurzen Anleitung die Möglichkeit zu geben, sofort einen authentischen Text eigenständig zu erschließen. Dies führt nach Meißner (2010a: 140) nicht nur zu einer tieferen und breiteren Verarbeitung der Sprachdaten, sondern erhöht ebenfalls die Selbststeuerungskompetenz. Dabei können die LernerInnen das Erschließen mit den sieben Sieben ausprobieren, ihr eigenes Vorgehen entwickeln, und wenn sie nicht mehr weiterkommen, jederzeit die Hilfe der Lehrenden in Anspruch nehmen oder sich mit den Mitlernenden austauschen. Vor allem der „Austausch von Lernwegen führt dazu, dass die Lernenden die eigenen Wege und die der anderen kennen lernen und dadurch die eigenen Lernprozesse besser verstehen (und somit eventuell auch gezielter modifizieren können)“ (Bär 2009: 97). Darüber hinaus steht den LernerInnen in einem Interkomprehensionskurs ein umfangreiches Repertoire an Strategien (s. 3.2.3.4) zur Verfügung, die das Texterschließen und das eigenständige (Weiter)lernen maßgeblich unterstützen können (vgl. ebd.) und zu mehr Autonomie verhelfen.

4 Die empirische Untersuchung

4.1 Forschungsmethodologische Verortung der Datenerhebung

4.1.1 Einleitende Überlegungen

Sowohl das Erkenntnisinteresse als auch die Forschungsfragen (s. 2.4) wirken sich entscheidend auf die im weiteren Verlauf dieses Kapitels dargelegte Auswahl der Datenerhebungsmethoden, die Datenerhebung selbst sowie die Auswahl, Analyse und Interpretation der erhobenen Daten aus. Zudem beeinflussen sie maßgeblich die forschungsmethodologische Ausrichtung. In der Fachliteratur zur empirischen (Fremdsprachen)forschung werden zwei forschungsmethodologische Paradigmen unterschieden (vgl. Riemer & Settinieri 2010: 765):

- das quantitative (analytisch-nomologische¹⁷⁴/hypothetisch-deduktive) und
- das qualitative (explorativ-interpretative) (vgl. Cropley 2011: 18–20; Flick 2009: 21–27; Grotjahn 2003: 495; Kuckartz 2012: 13; Martinez 2008: 135–136).

„Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsansätzen sind qualitative Ansätze häufig explorativer Natur“ (Grotjahn & Marx 2012: 264).

Während das Erkenntnisinteresse empirisch-quantitativer Forschung darauf zielt als Hypothesen formulierte Annahmen über Zusammenhänge, Bedingungen und Abhängigkeiten von messbaren Variablen an der Realität zu prüfen, zählen qualitative Forschungsmethoden zu den hypothesen- und theoriegenerierenden Verfahren (Bennewitz 2010: 46).¹⁷⁵

Die quantitative Forschung geht i. d. R. von einem Konzept aus, das in einem theoretischen Konstrukt ausformuliert wird (vgl. Flick 2009: 22). In der Untersuchung selbst werden bereits Hypothesen aufgestellt und überprüft. Die Leitgedanken sind dabei nach Flick (2000: 10–11) „die klare Isolierung von Ursachen und Wirkungen, die saubere Operationalisierung von theoretischen Zusammenhängen, die Meßbarkeit und Quantifizierung von Phänomenen, die Formulierung von Untersuchungsanordnungen, die es erlauben, ihre Ergebnisse zu verallgemeinern und allgemeingültige Gesetze aufzustellen“. Einflüsse durch die Forschenden sollen bei diesem Ansatz möglichst ausgeschlossen werden, damit die Objektivität der Untersuchung gewährleistet werden kann (vgl. ebd.; Flick 2009: 22–24). Darüber hinaus strebt die quantitative Forschung replizierbare Daten an, die den wissenschaftlichen Kriterien Reliabilität (Verlässlichkeit) und Validität (Gültigkeit) unterliegen sollen (vgl. Flick 2009: 23).

Die qualitative Forschung erhebt hingegen „den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2010b: 14), was

¹⁷⁴ Vgl. Grotjahn (2003: 495)

¹⁷⁵ Obwohl sich die quantitative und die qualitative Forschung hinsichtlich ihrer Reichweite und ihrer methodischen Grundannahmen unterscheiden, werden sie als empirisch – also auf Erfahrung beruhend – bezeichnet, „da sie auf einer wissenschaftlich-systematischen Erhebung und Interpretation von Daten und Informationen über soziale Realitäten beruhen“ (Bennewitz 2010: 46).

zur „*Exploration* komplexer Prozesse sowie deren *Verstehen*“ durch die Forschenden führen soll (Riemer & Settinieri 2010: 767, Herv. im Orig.). Dabei strebt sie – primär auf Basis verbaler Daten – „nach tiefer gehendem, genauem und detailliertem Wissen [...] unter Einschluss von subjektiven Begründungen für individuelles Handeln“ (Grotjahn & Marx 2012: 264), um „Einsicht in die Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen der befragten Untersuchungsteilnehmer(innen)“ zu erlangen (Riemer 2014: 22). Theorien und Hypothesen werden bei diesem Forschungsansatz i. d. R. „erst während des Forschungsprozesses durch das interpretative Auffinden wiederkehrender Muster“ (Riemer & Settinieri 2010: 767) generiert. Die qualitative Forschung, die nach Riemer (2008: 6) „einen empathischen Nachvollzug aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer“ verlangt, benutzt „nichtstandardisierte [, möglichst offene] Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation der Daten nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen bezieht, sondern auch auf die Einzelfälle“ (Oswald 2010: 187, Herv. im Orig.). Dennoch fokussiert die qualitative Forschung ebenso wie die quantitative eine Verallgemeinerung der Ergebnisse, d. h.: „Der Einzelfall interessiert nur, wenn er auf etwas Allgemeines verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen“ (Oswald 2010: 184), selbst wenn damit keine Repräsentativität wie in quantitativen Studien erreicht werden kann (vgl. ebd. 185).¹⁷⁶ Diese Tatsache macht es erforderlich, qualitative Untersuchungen genau so akribisch wie quantitative Untersuchungen zu planen und die Entscheidungen über die Zahl, Variationsbreite und letztlich Auswahl der Fälle gut zu begründen und glaubhaft dazustellen (vgl. ebd.). Denn „[j]ede qualitative Studie sollte sich der Frage stellen, wofür sie exemplarisch [...] ist“ (Oswald 2010: 185).

Qualitative Studien, die auf das Verstehen und Interpretieren von Sachverhalten abzielen, können dem Gütekriterium der Objektivität nach Riemer (2008: 7) allerdings nicht standhalten. Aus diesem Grund ist es für solche Studien unerlässlich, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar sind, und die Subjektivität reflektiert wird (vgl. ebd.). Darüber hinaus sollten neben den quantitativen Studien lt. Oswald (vgl. 2010: 185) ebenfalls die qualitativen dem Anspruch auf Erklärung gerecht werden; d. h. es ist nicht ausreichend, beobachtete Vorgänge und geäußerte Meinungen lediglich zu beschreiben, sie sollten auch verstanden werden, um Bedingendes und Bedingtes zueinander in Beziehung setzen zu können.

¹⁷⁶ Riemer (2008: 7) merkt an, „dass es aus forschungsökonomischen Gründen selten möglich ist, größere Probandengruppen zu erfassen, und dass damit qualitative Forschungen zumeist in Form von Fallstudien organisiert sind, die auf eine breite Generalisierung der Befunde verzichten müssen“.

Wie das Erkenntnisinteresse und die angeführten Forschungsfragen (s. 2.4) zeigen, gilt es in dieser Arbeit „zu einem Verstehen komplexer Zusammenhänge zu gelangen, wie sie beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen entstehen“ (Caspari et al. 2003: 499, vgl. Kursiša 2012: 141; Martinez 2008: 136; Oswald 2010: 195). Es geht mir also nicht darum, bestehende Theorien anhand aufgestellter Hypothesen zu überprüfen, sondern um das Erfassen, Verstehen, Rekonstruieren, Analysieren und Interpretieren der subjektiven Sichtweisen von StudentInnen und das anschließende Ableiten von Hypothesen aus den Ergebnissen. Daraus ergibt sich für diese Arbeit ein *explorativ-interpretatives*, qualitatives Forschungsvorhaben, das sich an den folgenden spezifischen Gütekriterien orientiert (vgl. Flick 2011a: 26, 97; Flick et al. 2010a: 24; Kuckartz 2012: 17–18; Riemer & Settinieri 2010: 770):

- Transparenz,
- Offenheit,
- Konstruktion einer Wirklichkeit als Grundlage,
- Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes,
- Einsatz verschiedener Untersuchungsmethoden,
- Gegenstandsangemessenheit der Methoden/Instrumente,
- Einbezug der ProbandInnen,
- Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven,
- Reflexion des Forschers/der Forscherin über die Forschung als Teil der Erkenntnis,
- Fallanalyse als Ausgangspunkt,
- reflektierte Subjektivität der Forschungsergebnisse und
- Aufstellen von Hypothesen als Ziel.

Bei meinen Entscheidungen bezüglich der Auswahl der Forschungsmethoden/-instrumente zur Datenerhebung, -auswahl, -analyse und -interpretation berücksichtige ich über den gesamten Forschungsprozess hinweg die genannten Gütekriterien und richte mich zusätzlich nach den drei Prinzipien qualitativer Forschung von Lamnek & Krell (2010: 19), die:

- *Forschung als Kommunikation* verstehen, wobei
- die Forschung und der Gegenstand *Prozesscharakter* aufweisen.
- Darüber hinaus spielt *Flexibilität* im Forschungsprozess eine wichtige Rolle, um auf veränderte Bedingungen reagieren und sich daran anpassen zu können.

In der vorliegenden Arbeit sind die subjektiven Abbilder der Wirklichkeit von StudentInnen bezogen auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen von Interesse. Mein Ziel ist es,

diese Wirklichkeitskonstrukte zu verstehen und dadurch erweiterte Kenntnisse zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie zu gewinnen. Bezogen auf die Konstruktion der Wirklichkeit als eines der o. g. Kriterien qualitativer Forschung, ist es mir zunächst wichtig zu betonen, dass qualitative Ansätze zwei Kerngedanken bezüglich der Wirklichkeit unterliegen (vgl. Cropley 2011: 7):

1. *Wirklichkeit* wird von jedem Menschen sozial konstruiert. Gemeinsam erlebte spezifische Situationen können zu ähnlichen internen Erfahrungsabbildungen in diesen Situationen führen.
2. *Wirklichkeit* ist subjektiv, d. h. jeder Mensch konstruiert seine eigene, individuelle Wirklichkeit in der Interaktion mit seiner spezifischen Umwelt.

Ich gehe – bezogen auf Cropley (2011: 19) – von der Annahme aus, dass jede(r) StudentIn auf der Basis eigener Erkenntnisse eine subjektive Abbildung zur Erfahrung mit der Methode der sieben Siebe und dem interkomprehensiven Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Texte aufbaut. Unter *subjektiv* verstehe ich in diesem Kontext, dass die Abbildungen/Konstrukte der einzelnen ProbandInnen ihnen jeweils eigen sind, selbstständig hergeleitet werden und reflektiertes sowie abstrahiertes Erfahrungswissen widerspiegeln (vgl. Viebrock 2007: 23–24). Wissen beschränkt sich dabei nicht – im rein kognitiven Sinne – allein auf Denkprozesse, auch Affektivität in Form von Werthaltungen, Einstellungen, Motivation, Gefühlen und Intentionen fließen mit ein (vgl. Kallenbach 1996: 18; Meyer 2004: 110).

In der vorliegenden Studie geht es mir darum, diese subjektiven Abbildungen in einem möglichst breiten Spektrum zu erfassen, adäquat zu verstehen und intersubjektiv nachvollziehbar zu beschreiben. Nach Scheele (2012: 275, Herv. im Orig.) ist es in diesem Zusammenhang „sinnvoll und notwendig, bei der Beschreibung von Handlungen (bzw. subjektiver Selbst- und Weltsicht) zunächst auf dessen Interpretationen zurückzugreifen. Die komplexeste Form solcher Interpretationen stellen *Subjektive Theorien* dar“.

Subjektive Theorien können mit zahlreichen Methoden erhoben werden. Auch Schilling (2001: 89) verweist in seinen Ausführungen darauf und merkt an, dass jedoch alle diese Methoden trotz ihrer Verschiedenartigkeit auf der Prämisse aufbauen, dass „Wissensbestände als kognitive Systeme nicht direkt beobachtbar sind, sondern vielmehr erst erschlossen werden müssen“ (Schilling 2001: 89). Zu den in der Fachliteratur beschriebenen methodischen Möglichkeiten zur Erfassung Subjektiver Theorien zählen:

- die Dokumentenanalyse,
- die Beobachtung und

- die Befragung (vgl. ebd.: 90).

Mit Blick auf das Gütekriterium Kommunikation steht für mich zur Erfassung der Subjektiven Theorien von StudentInnen die Befragung im Dialog im Vordergrund¹⁷⁷, da ich davon ausgehe, dass es sich bei der Studie um einen „Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Erforschten“ handelt (Lamnek & Krell 2010: 21). Dieser Prozess beruht darauf, dass im Dialog mit den ProbandInnen angesprochene Punkte expliziert bzw. diskutiert werden können und bei Unklarheiten nachgefragt werden kann. Ein solches Vorgehen setzt allerdings voraus, dass die ProbandInnen ihre Sichtweisen kommunizieren können. Zahlreichen Studien zufolge, die auf den Subjektiven Theorien von ProbandInnen beruhen, steht es mittlerweile außer Frage, dass die Erforschten „in der Lage sind, über die subjektiv-theoretischen Gründe ihres Handelns Auskunft zu geben“ (Schilling 2001: 91) – diese Voraussetzung scheint damit erfüllt. Zudem sind die ProbandInnen dem epistemologischen Subjektmodell folgend – an das ich mich mit meinen Überlegungen anlehne – als sprachfähige, kommunikationsfähige, reflexive, zu sozialen Interaktionen fähige und (potentiell) rationale Subjekte zu betrachten (vgl. Groeben & Scheele 2010b: 506; Groeben et al. 1988: 16; Scheele 2012: 275), mit denen man als ForscherIn in einen Dialog treten kann. In meiner Untersuchung werde ich daher primär den kommunikativen Austausch über die individuellen Vorstellungen/Sichtweisen der StudentInnen sowie ein partnerschaftliches Vorgehen bei der Datenerhebung anstreben, in der die StudentInnen eine aktive Rolle einnehmen.

In der Auseinandersetzung mit geeigneten Datenerhebungsmethoden und -instrumenten fand ich ein bereits in zahlreichen Untersuchungen zur Erfassung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien erprobtes und wissenschaftlich fundiertes Konzept, auf dessen Basis die Forschungsergebnisse „eine hohe potentielle Praxisrelevanz“ (Grotjahn 1998: 34) haben, besonders interessant – das **Forschungsprogramm Subjektive Theorien** (FST). Dieses Konzept legt nicht nur ein epistemologisches Menschenbild zugrunde, es gibt den Erforschten auch die Möglichkeit, ihre „individuellen Vorstellungen im Dialog mit dem Forscher darzustellen“ (Wagner 2000: 3). Damit entspricht es auf den ersten Blick meiner Forschungsintention. Im folgenden Unterkapitel wird das FST vorgestellt, seine methodologischen Aspekte beleuchtet und kritisch betrachtet. Anschließend beurteile ich, ob sich dieses Programm für mein Forschungsvorhaben eignet, bevor die methodischen Entscheidungen zur Datenerhebung diskutiert werden.

¹⁷⁷ Auf die einzelnen Methoden gehe ich im Verlauf dieses Kapitels noch ausführlicher ein. Neben der Befragung als Hauptzugang zu den Subjektiven Theorien der ProbandInnen werden die Dokumentenanalyse und Beobachtung zur Gewinnung zusätzlicher Daten in dieser Arbeit zum Einsatz kommen.

4.1.2 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien

Das FST¹⁷⁸, welches in den 1970er und 80er Jahren von Groeben, Scheele und Wahl entwickelt wird, hat sich in vielen Forschungsdisziplinen – vorrangig in der Psychologie und Soziologie – etabliert. In der Fremdsprachenforschung – v. a. in didaktischen Arbeiten – erkennt man zunehmend die Wichtigkeit, neben Forschungsmethoden, die die Außenperspektive fokussieren, auch das Konzept der Subjektiven Theorien einzusetzen (vgl. Grotjahn 1998: 33–34). Grotjahn (1998: 34) kritisiert in diesem Zusammenhang allerdings, dass

der Begriff „Subjektive Theorie“ [...] in der Fremdsprachenforschung häufig in einer sehr vagen und allgemeinen Bedeutung sowie ohne eine hinreichende theoretische Verankerung verwendet wird. Im Rahmen des FST hat das Konstrukt „Subjektive Theorie“ dagegen eine relativ präzise Bedeutung: Es wird als strukturell und funktional analog zum Begriff der objektiv-wissenschaftlichen Theorie expliziert. Zudem hat das Konstrukt eine mehrfache theoretische Verankerung (Herv. im Orig.).

Es dient dazu, Daten aus der Innenperspektive der ProbandInnen heraus zu generieren, denn schließlich sind es die Lernenden, die – aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet – im Mittelpunkt des (Fremd)sprachenlehrens und -lernens stehen.¹⁷⁹

Das Konzept des FST zeichnet sich v. a. durch seine Menschenbildannahme – mit der es sich vom behavioristischen Forschungsansatz¹⁸⁰ abgrenzt (vgl. Groeben & Scheele 2000: 2) – aus, wonach jeder Mensch als epistemologisches – erkenntnistheoretisches – „Hypothesen generierendes und prüfendes Subjekt“ (Groeben & Scheele 1977: 48) gilt, das über Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit verfügt (vgl. Groeben & Scheele 2010a: 151; Scheele 2012: 275). Nach dem FST besteht zwischen dem Erkenntnisobjekt (ProbandIn) und dem Erkenntnissubjekt (ForscherIn) eine Strukturparallelität, wonach für das Denken parallele/analoge Prozesse vorliegen, die die Funktionen der (subjektiven) Erklärung, Prognose und Wissensanwendung – die normalerweise für wissenschaftliche Theorien herausgearbeitet werden – erfüllen (vgl. Groeben & Scheele 2000: 2). Das heißt, es „wird davon ausgegangen, dass Individuen im Alltag – ähnlich wie Wissenschaftler – Theorien über das Funktionieren der Welt und ihr Handeln entwickeln, diese im

¹⁷⁸ Bei diesen Ausführungen handelt es sich nur um einen Überblick über das FST zur besseren Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Arbeit; für eine ausführliche Darstellung des FST sowie dessen konzeptuelle und methodologische Grundlagen verweise ich auf Groeben & Scheele (1977) sowie Scheele & Groeben (1988). Einen geschichtlichen Überblick über die Erforschung Subjektiver Theorien gibt Flick (1989).

¹⁷⁹ Vergleiche hierzu die Arbeiten zu den Subjektiven Theorien Lernender oder Lehrender nach dem FST von Caspari (2003), Deneke (2006), Heimes (2011), Kallenbach (1996), Kursiša (2012), Martinez (2008), Meyer (2004), Morkötter (2005), Scharf (2003) und Viebrock (2007).

¹⁸⁰ Nach dem behavioristischen Menschenbild sind alle Subjekte nicht-autonom und umweltkontrolliert, weswegen nur ihr Verhalten beobachtet wird – unter Vernachlässigung interner Kognitionsprozesse –, was dazu führt, dass die geistigen Prozesse und Fähigkeiten reduziert werden und die kognitiven Prozesse der Subjekte nicht erklärt werden können (vgl. Groeben & Scheele 2000: 2, 2010a: 151).

Rahmen ihres Handelns anwenden und überprüfen und – wenn nötig – revidieren“ (Flick 2011a: 85, vgl. Zimbardo & Hoppe-Graff 1995: 14).

„Diese subjektiven Theorien dienen – parallel zu Theorien der Wissenschaft – der Beschreibung, Erklärung und Prognose menschlichen Handelns“ (Frohn 2013: 7) und weisen zumindest implizit eine Argumentationsstruktur auf, die der Aussagenstruktur wissenschaftlicher Theorien entspricht, und die es im Forschungsprozess zu rekonstruieren gilt (vgl. Flick 2011a: 85). Bevor es in dieser Arbeit darum geht, wie Subjektive Theorien nach dem FST erhoben und rekonstruiert werden können, ist zu klären, was genau unter dem Begriff *Subjektive Theorien* im Rahmen der vorliegenden Studie zu verstehen ist:

Dann (1997: 166–167), der sich auf diverse Vertreter des FST – u. a. Groeben & Scheele – bezieht, nennt „in weitgehender, wenn auch nicht völliger Übereinstimmung zwischen verschiedenen Autoren“ fünf zentrale Definitionsmerkmale Subjektiver Theorien. Ihm zufolge sind Subjektive Theorien:

- „mentale Repräsentationen“ (Dann 1997: 166), die sich dadurch auszeichnen, dass sie individuell, relativ stabil und dauerhaft sind;
- sowohl bewusste, individuell zugängliche Kognitionen, die kommuniziert werden können als auch implizite, unbewusste Kognitionen;
- Konstrukte, die analoge Struktureigenschaften zu wissenschaftlichen Theorien aufweisen und eine implizite Argumentationsstruktur enthalten, die es ermöglicht, logische Schlüsse über Wenn-dann-Beziehungen zu ziehen und eventuell neues Wissen zu generieren;
- geeignet, Sachverhalte zu erklären;
- handlungsleitend. Das heißt, „bestimmte subjektive Theoriestrukturen stellen einen bedeutenden Teil der Wissensbasis des Handelns dar; [und] unter bestimmten Bedingungen werden sie im Verlauf von Handlungen aktiviert“ (ebd.: 166, vgl. Grotjahn 1998: 34–35; Viebrock 2007: 34).

Die fünf Definitionsmerkmale Danns spiegeln die weite Begriffsvariante von Scheele & Groeben (1988: 19) zu den Subjektiven Theorien wider (vgl. Grotjahn 1998: 37). Scheele & Groeben (1988: 22) sowie Groeben & Scheele (2010a: 154) betonen allerdings stärker die Individualität – Einzigartigkeit – der Selbst- und Weltsicht des jeweiligen Erkenntnisobjekts, mit dem der Forscher/die Forscherin reden kann und auch sollte, um sich dialogisch zu vergewissern, ob die Aussagen richtig verstanden wurden, und um sich damit wissenschaftlich abzusichern.

Es geht also darum, komplexe Kognitionssysteme des Erkenntnisobjekts zu verstehen, wobei über die Adäquatheit des durch das Erkenntnissubjekt Verstandenen natürlich nur das Erkenntnisobjekt entscheiden kann. Dies ist der Dialog-Konsens, in dem das Erkenntnisobjekt dem vom Erkenntnissubjekt Verstandenen zustimmt (Groeben & Scheele 2000: 3).

Darüber hinaus ergänzen sie die weite Begriffsvariante um zwei Merkmale:

- Subjektive Theorien müssen aktualisier- und rekonstruierbar sein.
- Die Akzeptierbarkeit der Subjektiven Theorien ist als objektive Erkenntnis zu prüfen (vgl. Scheele & Groeben 1988: 22).

Damit sind Subjektive Theorien im engeren Sinne:

- Kognitionen der Welt- und Selbstsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt,
- deren Akzeptierbarkeit als „objektive“ Erkenntnis zu prüfen ist (Groeben & Scheele 2010a: 154; Groeben et al. 1988: 22, Herv. im Orig.).¹⁸¹

Nach Kallenbach (1996: 13) gehen Subjektive Theorien von einem Menschen aus, „der über seine Umwelt nachdenkt, sie zu erklären versucht, bestrebt ist, dieses Erklärungs- und Wissenssystem funktionstüchtig und widerspruchsfrei zu halten und dabei immer wieder den Bezug zu sich selbst und seinen Erfahrungen herstellt“.

In Anlehnung an all diese definitorischen Abgrenzungen lege ich in Bezug auf mein Erkenntnisinteresse für den Kontext der vorliegenden Arbeit die folgende Definition zugrunde:

Subjektive Theorien zum interkomprehensionsbasierten Erschließen von Texten in germanischen Fremdsprachen sind komplexe – relativ stabile – individuelle Wissenskonstrukte, die die einzelnen StudentInnen anhand ihrer persönlichen (Lern)Erfahrungen – v. a. im Interkomprehensionskurs, aber auch in anderen Kontexten – entwickeln. Diese Erfahrungen – die sich auf nachfolgende Fremdsprachenlernprozesse auswirken – können die StudentInnen bewusst machen, strukturieren, bewerten und verbalisieren, wodurch sie für mir als Forscherin rekonstruierbar werden. Die spezifischen, subjektiv wahrgenommenen Theorien der StudentInnen bieten verbalisiert einen Einblick in ihre individuellen Innensichten und geben z. B. Auskunft über ihre Erfolge/Entwicklungen, ihr Vorgehen beim Erschließen, ihre Erschließungsstrategien und ihre Einstellungen zum optimierten Erschließen von Zielsprachentexten innerhalb der germanischen Sprachengruppe.

¹⁸¹ Grotjahn (1998: 37–38) zufolge sind „Subjektive Theorien im Sinne der engen Variante [...] häufig vor allem mit dem Ziel einer Heuristik für die ‚objektive‘ Theoriebildung in Gegenstandsbereichen erhoben worden, in denen die wissenschaftliche Theoriebildung noch nicht sehr weit fortgeschritten ist“ (Herv. im Orig.).

Diese individuellen, komplexen Kognitionssysteme, die die Welt- und Selbstsicht der ProbandInnen widerspiegeln und eine implizite Argumentationsstruktur aufweisen (vgl. Groeben & Scheele 2000: 2), können wie bereits erwähnt durch verschiedene methodische Zugänge – wie z. B. die Dokumentenanalyse, Beobachtung oder Befragung – erfasst werden (vgl. Schilling 2001: 89–94), doch dazu später.

Vorab ist zu überprüfen, ob sich das FST hinsichtlich seiner Anwendbarkeit für mein Forschungsvorhaben eignet. Im Rahmen des FST werden die Subjektiven Theorien zuerst durch ein Dialog-Konsens-Verfahren – also durch Befragung – rekonstruiert und abschließend auf ihre Akzeptanz als „objektive Erkenntnis“ (Groeben et al. 1988: 22) – durch Beobachtung – überprüft (vgl. Groeben & Scheele 2010a: 154). Daraus ergibt sich methodologisch eine zweiphasige Forschungsstruktur, bestehend aus der **kommunikativen** und der **explanativen Validierung**, die die Integration von beschreibendem Verstehen und beobachtendem Erklären zu leisten versucht (vgl. Scheele & Groeben 1988: 18).

4.1.2.1 Der zweiphasige Forschungsprozess

4.1.2.1.1 Die kommunikative Validierung

Das Ziel dieser ersten Phase des Forschungsprozesses – die aus zwei Teilschritten besteht – ist:

- 1) zunächst den **Inhalt der subjektiven Selbst- und Weltsicht der einzelnen ProbandInnen** – aus ihrer Innenperspektive heraus – zu **erheben**, da das, was sich die ProbandInnen bei ihren Handlungen denken, von außen (meist) nicht beobachtbar ist (vgl. Groeben & Scheele 2010a: 153) und
- 2) anschließend – in Form einer verstehenden Beschreibung der Gründe/Intentionen –, die **Struktur der jeweiligen Theorie durch Kommunikation zu rekonstruieren** (vgl. Grotjahn 1998: 39).

Dies setzt voraus, dass der/die ForscherIn mit den UntersuchungsteilnehmerInnen spricht (vgl. Groeben & Scheele 2010b: 507), um so einen nachvollziehbaren Einblick in deren Innensichten zu bekommen. Das FST bedient sich dabei dialog-hermeneutischer Methoden¹⁸², um eine – sprachliche – Kommunikationssituation zwischen den Forschenden und den ProbandInnen herzustellen, die systematisch und methodisch nachvollziehbar ist. Der **Dialog-Konsens** dient dazu, die Inhalte und die Struktur der subjektiven Reflexionen, „die der Handlungsentscheidung, -planung und -ausführung zugrunde liegen“ (Groeben & Scheele 2010a: 154), zu explizieren und zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Um die ProbandInnen dabei kognitiv

¹⁸² Die dialog-hermeneutischen Methoden werden auch als Dialog-Konsens-Verfahren bezeichnet (vgl. Groeben & Scheele 2010a: 154, 2010b: 506–507).

und motivational nicht zu überlasten, wird die kommunikative Validierung in den besagten zwei Teilschritten, der **Erhebung der Kognitionen** und der **Herstellung des Dialog-Konsens**, durchgeführt (vgl. Groeben & Scheele 2000: 3, 2010b: 508; Scheele 2012: 276):

Zur Erhebung der Kognitionsinhalte der ProbandInnen eignen sich nach Grotjahn (1998: 39) prinzipiell alle qualitativen Verfahren der Inhaltserhebung. In den Studien der Sozial- und Fremdsprachenforschung wird jedoch meist die Methode der Befragung in Form eines halbstandardisierten/semi-strukturierten Leitfadeninterviews¹⁸³ zur Datenerhebung eingesetzt (vgl. z. B. Caspari 2003; Heimes 2011; Martinez 2008; Meyer 2004; Morkötter 2005; Schart 2003; Schmelter 2004; Viebrock 2007), da sich diese Interviews als effektivste Verbindung von inhaltlichen Hypothesen und formaler Kognitionsstruktur bewährt haben (vgl. Groeben & Scheele 2010b: 509).¹⁸⁴ Nachdem bspw. ein halbstandardisiertes Interview¹⁸⁵ durchgeführt wurde, ist es in einem zweiten Schritt notwendig, ein Dialog-Konsens-Gespräch mit dem jeweiligen Probanden bzw. der jeweiligen Probandin zu führen. In diesem Gespräch wird das von der/dem Forschenden Verstandene – also die im Interview zum Ausdruck gebrachten Intentionen und Argumentationsstrukturen – mit den ProbandInnen solange besprochen, abgeglichen und eventuell korrigiert, bis die Untersuchten den Forschenden die Rückmeldung geben, richtig verstanden worden zu sein (vgl. Groeben & Scheele 2010b: 512).

Die kommunikative Validierung ist für die Qualität des Datenmaterials, das die Basis für die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien bildet, sehr wichtig. Den ForscherInnen stehen hierfür eine Reihe von Dialog-Konsens-Verfahren zur Verfügung, wie z. B. die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), die Weingartner Appraisal Legetechnik (WAL), die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA) und die konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation (ZMA) (vgl. Groeben & Scheele 2000: 3, 2010b: 510–511; Scheele 2012: 277; Scheele & Groeben 1988). In der empirischen (Fremd)sprachenlehr- und -lernforschung hat sich v. a. die Struktur-Legetechnik-Technik – wenn auch in adaptierter Form¹⁸⁶ – zur kommunikativen Validierung bewährt (vgl. Deneke 2006; Heimes 2011; Kaltenbach 1996; Kursiša 2012; Schmelter 2004):

¹⁸³ Die Leitfadeninterviews können ebenfalls als fokussiertes, problemzentriertes oder Tiefeninterview angelegt sein (vgl. hierzu die Übersicht über die Methoden zur Erforschung Subjektiver Theorien von König 1995: 14–27; Flick 2011a: 194–214 und Friebertshäuser & Langer 2010: 439–440). Einen Überblick über qualitative Interviews geben Hopf (2010: 349–360), Legewie (2000: 1–20) sowie Mey & Mruck (2010: 423–431).

¹⁸⁴ Aber auch Gruppendiskussionen, Rollenspiele und andere qualitative Verfahren der Sozialforschung können zur Erhebung der Kognitionen eingesetzt werden (vgl. Groeben & Scheele 2000: 3).

¹⁸⁵ Nach Groeben und Scheele sollten möglichst nicht mehr als 14 Tage zwischen dem Interview und dem Validierungsgespräch liegen, da sonst die Gefahr besteht, dass sich die ProbandInnen eventuell nicht mehr gut genug an das im Interview Gesagte erinnern, was die Validierung erschweren würde.

¹⁸⁶ Vgl. hierzu Unterkap. 3.2.3.1

Die **Struktur-Lege-Technik** dient dazu, ein Abbild der Subjektiven Theorien der Erforschten zu generieren und zu diskutieren, indem relevante Begriffe und inhaltliche Konzepte der Befragten – die in den Interviews benannt wurden und hervorstechen –, mit unterschiedlichen zur Auswahl stehenden Relationen verknüpft werden. Dafür werden die relevanten Begriffe/Konzepte auf sogenannte „Konzept-Kärtchen“ (Groeben & Scheele 2010b: 512) übertragen, die von den Erforschten mit Relations-Kärtchen zu verbinden und zu einem Strukturbild – einer Art Mindmap – zu legen sind. Das Verfahren der Struktur-Lege-Technik beinhaltet drei Schritte:

1. Die/der Forschende erstellt vor der ersten Dialog-Konsens-Sitzung auf Basis dessen, was sie/er im zuvor geführten Interview verstanden hat, ein Bild, das die Struktur der Subjektiven Theorien des/der jeweilig Erforschten widerspiegeln soll.
2. In der Dialog-Konsens-Sitzung wird die/der Erforschte zunächst mit dem Prinzip der Struktur-Lege-Technik vertraut gemacht. Dazu wird ihr/ihm ein Struktur-Lege-Leitfaden vorgelegt, in dem die Relations-Kärtchen vorgestellt werden und Beispiele angeführt sind, wie man verschiedene Begriffe damit verbinden kann. Anschließend werden den ProbandInnen die jeweiligen Konzept-Kärtchen¹⁸⁷, die idealerweise die Inhalte des Interviews widerspiegeln sollten, präsentiert, bevor sie gebeten werden, ihr Strukturbild zu legen.
3. In der zweiten Dialog-Konsens-Sitzung wird das von den Erforschten angefertigte Strukturbild mit dem Bild, das der/die ForscherIn nach dem Leitfadeninterview angefertigt hat, in einem Dialog-Konsens-Gespräch abgeglichen. Dabei werden Unterschiede bzw. Abweichungen diskutiert mit dem Ziel, ein finales Strukturbild, das die Innensichten der Erforschten am besten repräsentiert, zu entwickeln (vgl. ebd.; Groeben et al. 1988: 49–52, 63–68; Scheele & Groeben 1988: 48–67). Die erste Phase des FST endet mit dieser Dialog-Konsens-Überprüfung.

4.1.2.1.2 Die explanative Validierung

Da mit der kommunikativen Validierung – dem Dialog-Konsens – „noch nicht geprüft ist, ob das jeweilige Kognitionssystem auch realitätsadäquat und dementsprechend, soweit es um Inhalte der Selbstsicht geht, auch handlungsleitend ist“ (Groeben & Scheele 2000: 4), sieht das FST diese zweite, nachgeordnete Phase vor (vgl. ebd.). Die explanative Validierung soll nach Groeben & Scheele (vgl. ebd.) dazu dienen, die Handlungsleitung der in der ersten Phase des Forschungsprozesses rekonstruierten Kognitionen explizit von außen, aus der Beobachtungsperspektive heraus, zu überprüfen (vgl. auch Groeben & Scheele 2010a: 154). Das heißt,

¹⁸⁷ Sie können – wie die Relationskärtchen – jederzeit ergänzt, verändert, dupliziert, eliminiert oder durch eigene ersetzt werden.

es wird geprüft, „ob die subjektiven Gründe und Ziele auch als ‚objektive‘ Ursachen und Wirkungen der Handlung/en feststellbar sind“ (ebd., Herv. im Orig.). Die zweite Phase hat zum Ziel, die rekonstruierte Innensicht der Erforschten mit der anschließend von außen beobachteten Außensicht zu verbinden und ist laut Groeben & Scheele (2010a: 155) für die Erforschung von Handlungen unverzichtbar. Für die Beobachtung aus der Außenperspektive wurden insgesamt drei Ansätze entwickelt: eine Korrelations-, Prognose- und Modifikationsstudie (vgl. ebd.: 155–156).¹⁸⁸ Es ist allerdings fraglich, ob und inwieweit Subjektive Theorien überhaupt handlungsleitend und von außen beobachtbar sind, und inwiefern sich das FST für qualitative Forschungsvorhaben hinsichtlich seiner Praktikabilität und der Aussagekraft der so rekonstruierten Subjektiven Theorien eignet.

4.1.2.2 Kritische Betrachtung des FST

An dieser Stelle werden die beiden Phasen des FST, unter Einbezug von Kritik aus dem Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, wo das FST bereits mehrfach für qualitative Studien zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien eingesetzt wurde, betrachtet. Der Fokus der Ausführungen richtet sich dabei auf:

- die Aussagekraft/Gültigkeit von Subjektiven Theorien – die mittels des FST erhoben werden –, und ob bzw. inwieweit diese handlungsleitend sind,
- auf die Qualität der mit diesem Programm erhobenen Daten und
- auf die allgemeine Praktikabilität des FST.

Diese Aspekte spielen vor dem Hintergrund der in Unterkapitel 4.1.1 genannten Kriterien qualitativer Forschung für eine intersubjektiv nachvollziehbare Arbeit mit Ergebnissen, die zwar nicht generalisierbar, aber dennoch in einem gewissen Rahmen verallgemeinerbar sein sollen, eine wichtige Rolle. Für die angestrebte Wissenschaftlichkeit der qualitativen Forschung folge ich – wie Steinke (2010: 324) – primär dem Kriterium der Transparenz und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität, die experimentellen Studien zugrunde liegen, werden nicht angestrebt (vgl. Steinke 2010: 319).

Subjektive Theorien sind hoch komplexe Theorien, sie können allerdings durch den Subjektivitätsaspekt keinen vergleichbaren Grad an Explizitheit, Präzision und Systematik wie intersubjektive, wissenschaftliche Theorien aufweisen (vgl. Groeben & Scheele 2010a: 152). Denn neben der Subjektivität hat auch der Handlungsdruck, dem die Erforschten bei der Erhebung

¹⁸⁸ Auf eine ausführliche Beschreibung der genannten drei Studien verzichte ich an dieser Stelle und verweise auf die umfassenden Ausführungen von Scheele & Groeben (1988: 198–205) sowie Groeben & Scheele (2010a: 155–156).

der Subjektiven Theorien ausgesetzt sind, einen entscheidenden Einfluss auf die Aussagekraft der Theorien, da unter ihm keine systematisch abgesicherten intersubjektiven Theorien, die dem wissenschaftlichen Kriterium der Objektivität standhalten, entstehen können (vgl. ebd.). Aus diesem Grund handelt es sich bei den Subjektiven Theorien folglich nur um Theorien aus der jeweils individuellen, subjektiven Sicht (vgl. ebd.; Groeben & Scheele 1998: 14), was durchaus einen berechtigten Zweifel an ihrer Aussagekraft für wissenschaftliche Arbeiten aufkommen lässt. Diesen Zweifel versuchen Groeben & Scheele (1998: 14) zu entkräften, indem sie von einer Strukturparallelität zwischen Subjektiven und objektiven Theorien ausgehen, „insbesondere in Bezug auf die Funktionen dieser Theorien für das Denken und Handeln der Menschen“ (ebd.). Sie merken jedoch an, dass es, um die Aussagekraft der Subjektiven Theorien zu gewährleisten, deutliche Unterschiede in den Anforderungen an die Systematik der Erklärung und Überprüfung dieser Theorien während des Forschungsprozesses gibt (vgl. ebd.). Anstelle der quantitativen Forschungskriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sollten daher die in 4.1.1 angesprochenen Gütekriterien qualitativer Forschung bei der Erhebung Subjektiver Theorien berücksichtigt werden, um deren Aussagekraft/Gültigkeit durch einen systematischen Forschungsprozess und eine intersubjektiv nachvollziehbare und glaubhafte Darstellung zu erhöhen. Erst sie erlauben es, Hypothesen für den Untersuchungsgegenstand aufzustellen, auch wenn diesen Subjektiven Theorien nicht die Repräsentativität und die Generalisierung vermeintlich objektiver Theorien zugesprochen werden können.

Weiterhin gehen Groeben & Scheele davon aus, dass bei den Subjektiven Theorien „eine argumentative Verbindung zwischen den (subjektiven) Hypothesen vorliegen muss“ (Groeben & Scheele 2010a: 152). Diese Verbindung ist jedoch nicht immer explizit; sie kann durchaus implizit oder unbewusst sein und damit für die Forschenden verborgen bleiben (vgl. ebd.). Darüber hinaus können die Subjektiven Theorien widersprüchlich sein (vgl. Grotjahn 1998: 39). An dieser Stelle zeigen sich deutlich die Grenzen der prinzipiellen Rationalität und Handlungskompetenz des Menschen und die Tatsache, dass er sich bei seinen subjektiven Annahmen irren kann. Das bedeutet, ein Mensch ist nicht in jeder Situation reflexiv sowie rational handelnd und kann folglich nicht immer seine Kognitionen (vollständig) mitteilen, was den Forschungsprozess, bezogen auf die Erhebung und Rekonstruktion der Subjektiven Theorien, behindern könnte und bereits bei der Planung des Forschungsdesigns berücksichtigt werden muss. Groeben & Scheele betrachten dieses Problem allerdings nicht als Standardfall und gehen i. d. R. von einer Strukturparallelität zwischen den ForscherInnen und Erforschten aus, die es ermöglicht, die Subjektiven Theorien der Erforschten zu rekonstruieren (vgl. Groeben & Scheele 2010a: 152, 2010b: 507).

Für den Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts eignen sich nach Groeben & Scheele (1998: 14) drei Gegenstandsbereiche, die reflektiert und von den ForscherInnen rekonstruiert werden können: die Sprache(n), das Lernen und das Lehren bzw. der Unterricht. Zu beachten ist dennoch, dass die Wahrheit/Wirklichkeit der einzelnen ProbandInnen ausschließlich die Beschreibung der jeweiligen Kognitionen betrifft und nicht zur Erklärung von Handlungen herangezogen werden kann (vgl. Groeben & Scheele 2010b: 519–520). Um die Kognitionen trotz allem angemessen erfassen, verstehen und mit Blick auf die Begründungszusammenhänge intersubjektiv nachvollziehbar beschreiben zu können, spielt neben der generellen Aussagekraft der Subjektiven Theorien die Qualität der so gewonnenen Daten sowie die Praktikabilität des Programmes im Forschungsprozess eine wichtige Rolle:

Bezogen auf die **Datenqualität** besteht nach Viebrock (2007) bei der ersten Forschungsphase, der kommunikativen Validierung, „grundsätzlich die Gefahr einer asymmetrischen Kommunikation [...], bei der der Forschungspartner [...] aus verschiedenen Gründen der Sichtweise der Forscherin zustimmt, obwohl beispielsweise innere Widerstände bestehen oder gerade weil sich die Person möglicherweise ihre Überforderung (z. B. durch die Terminologie, das Regelsystem o. ä.) nicht eingestehen kann oder will“ (Viebrock 2007: 46).¹⁸⁹ Als ForscherIn muss man sich dieser möglichen Schwierigkeiten bei der Planung der eigenen Untersuchung bewusst sein. Sie können dann lt. Viebrock (vgl. 2007: 46) durch eine offene Haltung und gesteigerte Aufmerksamkeit beim Dialog-Konsens ausfindig gemacht, direkt thematisiert oder bei der späteren Reflexion des Forschungsprozesses und der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Mit Blick auf die **Praktikabilität** dieser ersten Phase sehe ich – wie auch Kursiša (2012: 159) – das von Groeben & Scheele angedachte Vorgehen beim Dialog-Konsens mittels der Struktur-Lege-Technik (s. die Beschreibung in 4.1.2.1.1) grundsätzlich als problematisch. Groeben & Scheele (2010b: 508, 510) empfehlen, dass den Erforschten vor dem Dialog-Konsens-Gespräch das vom Forscher/von der Forscherin jeweils angefertigte Strukturbild vorgelegt wird. Die ProbandInnen werden dann aufgefordert, dieses Bild mit ihrem selbst erstellten Strukturbild abzugleichen. Dieses Verfahren ist sehr komplex und könnte daher die ProbandInnen überfordern (vgl. Viebrock 2007: 43) und eventuell nicht zu der beabsichtigten Validierung der zuvor geführten Interviews führen. Darüber hinaus könnte ein solches Vorgehen die Datenqualität beeinträchtigen, denn es birgt die Gefahr einer zwar ungewollten, aber dennoch nicht zulässigen Beeinflussung der ProbandInnen, die dazu neigen könnten, der Mei-

¹⁸⁹ Siehe dazu ebenso die Kritiken Casparis (2003: 73), Kursišas (2012: 148) und Morkötters (2005: 17).

nung des Forschers/der Forscherin zuzustimmen oder diese gar zu übernehmen¹⁹⁰ (vgl. Caspari 2003: 73; Heimes 2011: 96; Kursiša 2012: 148; Schmelter 2004: 376; Steinke 1999: 61). Ferner sollte der zeitliche Rahmen, in dem das Interview; die Sitzung, in der die einzelnen ProbandInnen ihr Strukturbild mittels Struktur-Lege-Technik anfertigen und das abschließende Dialog-Konsens-Gespräch durchgeführt sein sollen, nach Groeben & Scheele (2010b: 512) relativ gering sein und 14 Tage nicht überschreiten. Dies ist in der Praxis bei einer größeren ProbandInnenzahl nur schwer bis gar nicht einzuhalten, was ebenfalls bei der Planung der Datenerhebung berücksichtigt werden muss. An dieser Stelle ist also zu überlegen, ob die Struktur-Lege-Technik bei der eigenen Untersuchung 1:1 – wie von Groeben & Scheele angedacht – anwendbar ist, oder ob es aus forschungsmethodologischer Perspektive nicht vielleicht sinnvoller ist, die SLT dem eigenen Forschungsvorhaben entsprechend zu modifizieren.

Die zweite, beobachtende Phase des Forschungsprozesses – die explanative Validierung – soll prüfen, ob die im ersten Schritt erhobenen subjektiven Innensichten möglicherweise auch Ursachen für das Handeln der ProbandInnen enthalten (vgl. ebd.: 520). Das Originalprogramm von Groeben & Scheele sieht gerade in dieser Verbindung der Innen- und Außenperspektive – welche die beiden Phasen des FST anstreben – die Stärke dieser Methode, weswegen die zweiphasige Forschungsstruktur bei Untersuchungen möglichst aufrecht erhalten werden soll (vgl. Grotjahn 2006: 260; Kursiša 2012: 147, die sich auf Grotjahn bezieht). Allerdings merken Groeben & Scheele an, dass auch „Überschreitungsvarianten des vollständigen Zwei-Phasen-Modells zulässig“ seien (Groeben et al. 1988: 25).

Empirische Forschungsarbeiten aus der (Fremd)sprachenlehr- und -lernforschung, die methodologisch auf dem FST aufbauen, und die ich reflektiert in meine eigenen forschungsmethodologischen Überlegungen für die vorliegende Arbeit einbeziehe¹⁹¹, sprechen sich in ihrer Methodendiskussion gegen die Durchführung der zweiten, explanativen Phase des Forschungsprozesses bei ihrer Datenerhebung aus. Die wichtigsten Argumente, die in diesem Zusammenhang hervorgebracht werden, greife ich an dieser Stelle auf: Kallenbach (1996: 70), Meyer (2004: 121, in Bezug auf Kallenbach 1996) und Viebrock (2007: 50-52) äußern dahingehend Bedenken, dass eine Handlungsvalidierung voraussetzt, dass das Handeln vollständig von Subjektiven Theorien geleitet wird – eine Annahme, die noch immer umstritten

¹⁹⁰ Vgl. auch Edmondson & House (2000: 37) bzw. Edmondson & House (2006: 35), die die Tendenz von Menschen, unter bestimmten Bedingungen „das zu tun, zu sagen oder zu glauben, von dem sie glauben, daß es von ihnen erwartet wird“ als „Halo“-Effekt bezeichnen. Da Halo-Effekte grundsätzlich bei einer Befragung entstehen können, und ihr Auftreten nie auszuschließen ist, bedarf es einer besonders kritischen und reflektierten Behandlung der durch Befragung erhobenen Daten bei der Auswertung.

¹⁹¹ Vgl. z. B. Caspari (2003), Heimes (2011), Kallenbach (1996), Kursiša (2012), Martinez (2008), Meyer (2004), Morkötter (2005), Scharf (2003) und Viebrock (2007)

und keinesfalls belegt ist (vgl. auch Heimes 2011: 97 und Meyer 2004: 121). Caspari (2003: 74) betont, dass es schwierig ist, von geäußerten Motiven auf beobachtetes Handeln zu schließen und umgekehrt Beobachtungen nicht unbedingt auf die ihnen zugrunde liegenden Motive schließen lassen. Es muss ihr zufolge in Betracht gezogen werden, dass „objektiv falsche Theorien subjektiv gültig und damit handlungsleitend sein können“ (ebd.; vgl. Grotjahn 1998: 41; Kursiša 2012: 159). Kursiša (2012: 159) merkt bei ihren Überlegungen an, dass bei den Subjektiven Theorien auch affektive Aspekte, wie z. B. Motivation und Einstellung, eine Rolle spielen, die nicht oder kaum von außen beobachtbar sind und damit nur die Aussagen der ProbandInnen zur Selbstwahrnehmung einen Einblick in ihr Verhalten und ihre Entscheidungen gewähren (vgl. dazu auch Kallenbach 1996: 70 und Caspari 2003: 77). Viebrock hält es ebenfalls für problematisch, die erhobenen Subjektiven Theorien an konkreten Handlungen zu überprüfen und nennt drei Möglichkeiten, weswegen es zu einer Nicht-Übereinstimmung von (re)konstruierten Subjektiven Theorien und beobachteter Handlung kommen kann, die das FST nicht berücksichtigt:

- (1) Die (Re-)Konstruktion der subjektiven Theorie ist in der Tat unangemessen bzw. zu undifferenziert;
- (2) Kognitionen, die nicht mit dem Konzept subjektive Theorien erfassbar sind, sind für die Handlung verantwortlich;
- (3) Auf dem Weg des Transfers von Wissensbeständen in Handlungen treten „Fehler“ auf; die subjektive Theorie ist richtig (re-)konstruiert, schlägt sich aber nicht in beobachtbaren Handlungen nieder (Viebrock 2007: 55, Herv. im Orig.).

Zudem ist fraglich, „ob nach der intensiven Thematisierung einer bestimmten subjektiven Theorie ein authentisches Handeln des Individuums in direktem Anschluss an die erste Forschungsphase überhaupt (noch) möglich ist“ (Heimes 2011: 97), und inwieweit handlungssteuerndes, prozedurales Wissen überhaupt verbalisiert werden kann (vgl. Viebrock 2007: 50). Es ist darüber hinaus unklar, wie sich die Erhebung ausschließlich handlungsgeleiteter Kognitionen gewährleisten lässt, und ob die bzw. der Befragte „die handlungssteuernden Kognitionen solange separat speichern [kann], bis der Forscher sie abrufen oder vermischen sich die Gedächtnisinhalte bzw. gehen Gedächtnisinhalte verloren? Wie weit verstellen Routinen und Automatismen die Introspektion?“ (Wahl 1994: 261).

Weitere Kritik, die sich auf den hohen Anspruch des FST bezieht, kommt von Caspari und Kursiša, die betonen, dass man als ForscherIn geneigt ist, die Realisierung des eigenen Forschungsvorhabens den Ansprüchen des FST zu unterwerfen, statt die Gegenstandsangemessenheit des Programmes für die eigene Untersuchung zu prüfen (vgl. Caspari 2003: 73; Flick 2011a: 190–191; Kursiša 2012: 148). Dabei sollten nach Kursiša Aspekte, wie das Erkennt-

nisinteresse und die Forschungsfrage ebenso wie das Alter, die kulturell geprägten Wertesysteme der ProbandInnen und die dem Forschungsprozess zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen von ForscherInnen und ProbandInnen berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Weiterhin scheint es unerlässlich, sich beim Einsatz des FST während des gesamten Forschungsprozesses immer wieder der eigenen Rolle als ForscherIn bewusst zu werden und diese kritisch zu reflektieren, da die zwar methodologisch kontrollierte, aber dennoch subjektive Wahrnehmung der Forschenden ein Bestandteil der abschließenden Erkenntnis ist (vgl. Flick et al. 2010b: 25; Kursiša 2012: 148).

Die angeführten Kritikpunkte bleiben in der Originalversion des FST unberücksichtigt, sie sind jedoch relevant, wenn es darum geht, das Programm hinsichtlich der Gegenstandsangemessenheit für das eigene Forschungsvorhaben zu prüfen. In den nachfolgenden Überlegungen zur forschungsmethodologischen Gegenstandsangemessenheit des FST für die vorliegende Untersuchung werden diese Aspekte in die Entscheidungsfindung einbezogen. Darüber hinaus wird diskutiert, inwieweit sich das halbstandardisierte Leitfadeninterview zur Erhebung der Daten eignet, und ob der Dialog-Konsens mittels Struktur-Lege-Technik die ProbandInnen bei ihrer Reflexion unterstützen und das von mir als Forscherin Verstandene validieren kann, um ein Abbild der jeweiligen Innensicht zu rekonstruieren. Es wird auch darüber nachgedacht, ob die SLT bei den ProbandInnen einen unerwünschten Halo-Effekt (s. 4.1.2.1.1) hervorrufen könnte.

4.1.3 Zur Gegenstandsangemessenheit des FST

Heimes (2011), Kallenbach (1996), Kursiša (2012) und Meyer (2004) haben als forschungsmethodologische Basis für ihre Studien eine modifizierte Version des FST zugrunde gelegt, die sich für die Untersuchung Subjektiver Theorien von SchülerInnen im unterrichtlichen Rahmen als angemessen bewährt hat. Im Folgenden ist zu prüfen, inwieweit sich das FST bzw. seine beiden Phasen – in eventuell abgewandelter Form – zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien von StudentInnen auf das universitäre Fremdsprachenlernen übertragen lassen und zur Beantwortung meiner Forschungsfragen beitragen können.

4.1.3.1 Eignung der kommunikativen Validierung

Wie in Unterkapitel 4.1.2.1.1 erwähnt, hat sich in der (Fremd)sprachenlehr- und -lernforschung das halbstandardisierte Leitfadeninterview zur Erhebung Subjektiver Theorien bewährt. Während Kursiša anstelle eines Interviews auf die schriftliche Befragung zur Datenerhebung zurückgreift, weil sie vermutet, dass sich bei einem Interview bei ihren ergebnisorientierten ProbandInnen ein Halo-Effekt einstellen könnte (vgl. Kursiša 2012: 155–156), schätze

ich dieses Risiko bei den StudentInnen der TU Darmstadt als gering ein. Zu der Tatsache, dass sich die Studierenden in der Pilotierungsphase sehr kritisch, offen und direkt äußerten, kommt der Faktor, dass ich den gesamten Forschungsprozess als Kursteilnehmerin – nicht als Lehrerin – begleiten werde.¹⁹² Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass ich die ProbandInnen zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits ein Semester lang kennen werde. Ich erhoffe mir dadurch eine offene, entspannte und ungezwungene Beziehung zu den KursteilnehmerInnen, die ihnen jegliche Scheu nimmt, auch kritische Themen bei den Befragungen anzusprechen. Ein weiterer Grund, weswegen ich einen Halo-Effekt für unwahrscheinlich halte, ist, dass die Interviews erst nach der letzten Kursstunde und der Ausstellung der Leistungs-/Teilnahme-scheine stattfinden. Die erhobenen Daten werden zudem anonymisiert; für die StudentInnen ergibt sich somit kein Vor- bzw. Nachteil.

Der Einsatz eines Leitfadeninterviews ist darüber hinaus angebracht, da es sich durch halb-strukturierte bis offene Fragestellungen auszeichnet, die nach thematischen Bereichen, die sich aus dem Erkenntnisinteresse und den Forschungsfragen ergeben, geordnet sind. Damit gibt der Leitfaden der Gesprächsführung zwar eine Struktur, lässt allerdings genug Raum zum Nachfragen, für spontane, neue Fragestellungen sowie eine veränderte Fragenfolge. Darüber hinaus gibt er den ProbandInnen Gelegenheit, sich individuell mit ihren Antworten einzubringen (vgl. ebd.: 153–154).¹⁹³ Zudem eignet sich ein Leitfadeninterview, um zum Erzählen anzuregen, ausführliche Beschreibungen zu bekommen und Argumente bzw. Begründungen zu explorieren, die im Dialog entstehen und jederzeit diskutiert werden können (vgl. Mey & Mruck 2010: 431–432). Folglich entspricht der Einsatz halbstandardisierter Interviews meinen eingangs festgelegten Kriterien: die ProbandInnen einzubeziehen, flexibel agieren zu können und die Forschung als Kommunikation und Prozess zu betrachten (vgl. Unterkap. 4.1.1). Mir als Forscherin eröffnen die Leitfadeninterviews die Möglichkeit, interessante Aspekte zu vertiefen, um ein möglichst breites thematisches Spektrum an Subjektiven Theorien zu erfassen.¹⁹⁴ Allerdings ist zu berücksichtigen, dass diese Interviews bei den Forschenden – trotz einer konstanten Regelgeleitetheit – Offenheit, Flexibilität sowie Reflexivität vorausset-

¹⁹² Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass die StudentInnen bereits in der ersten Seminarstunde darüber informiert werden, dass ich eine Studie zu ihrem Interkomprehensionskurs durchführe, um zu erforschen, wie sie, die StudentInnen, mit der Interkomprehension und der vermittelten Methode umgehen.

¹⁹³ Zur Erläuterung des eingesetzten Interviewleitfadens und zur Durchführung der Interviews verweise ich auf die Unterkap. 4.2.2.1.1 und 4.2.2.1.2.

¹⁹⁴ Kallenbach weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Leitfadeninterviews gezielt die Innensicht der Erforschten fokussieren, und die InterviewpartnerInnen sich durch vorgegebene Themenbereiche und Fragestellungen selektiv an Erlebnisse, Erfahrungen und Zusammenhänge erinnern und/oder diese (neu) konstruieren oder strukturieren. Dabei werden „möglicherweise Dinge ins Bewusstsein gehoben, die vorher keine Relevanz hatten, oder Aspekte argumentativ verknüpft, die vorher in keinem Zusammenhang standen“ (Kallenbach 1996: 63, vgl. hierzu auch Meyer 2004: 118).

zen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 318–320) und nach einer transparenten Verfahrensdokumentation verlangen.

Um die erhobenen Inhalte und Strukturen noch einmal zu präzisieren, Veränderungen und/oder Widersprüchlichkeiten – die sonst vielleicht unbemerkt bleiben – aufzudecken, finde ich es wie Viebrock unerlässlich, ein Validierungsgespräch mit den Interviewten zu führen (vgl. Viebrock 2007: 47). Denn gerade eine erneute Thematisierung von klärungsbedürftigen Aspekten aus den Interviews bietet „die Möglichkeit, sich über Diskrepanzen und den Einfluss der Untersuchungssituation bewusst zu werden: Warum hat dieser Aspekt in der ersten Begegnung gegolten? Warum trifft er jetzt nicht mehr zu? Unter welchen Umständen gilt er in welchem Maße?“ (ebd.). Eine Validierung in Anlehnung an die SLT ist daher erforderlich.

Trotz der angeführten kritischen Aspekte (vgl. 4.1.2.2), die natürlich zu berücksichtigen sind, besitzt die SLT dennoch einige Vorteile, die sich positiv auf den Forschungsprozess der vorliegenden Untersuchung auswirken können und für ihren Einsatz zur Validierung sprechen:

- Die StudentInnen können durch das Legen des Strukturbildes die Subjektiven Theorien visualisieren und auf diese Weise angemessen rekonstruieren. Die Visualisierung hilft den Befragten zudem, sich ihrer eigenen Gedanken, Prozesse und Innensichten bewusster zu werden und diese besser in einem Zusammenhang ausdrücken zu können.
- Mittels dieser Methode lassen sich Beziehungen zwischen den einzelnen Konzepten unmittelbar erheben und es lässt sich nicht nur feststellen, ob eine Relation zwischen zwei Konzepten besteht, sondern auch, welcher Art diese ist.¹⁹⁵
- Die SLT bietet einen flexiblen Prozess: Die StudentInnen haben beim Legen des Strukturbildes permanent die Möglichkeit der Revision und Umgestaltung des Bildes, wenn sie während des Dialoges zu einer anderen, veränderten oder vollständigeren Wissensstruktur über den Untersuchungsgegenstand gelangen (vgl. auch Bonato 1990: 33).

Obwohl ich die SLT damit grundsätzlich für die Validierung als geeignet erachte, halte ich den von Groeben & Scheele (2010b) vorgeschlagenen Prozess¹⁹⁶ in meiner Untersuchung für nicht durchführbar und werde ihn demzufolge modifizieren:

¹⁹⁵ Die Vorgabe von bestimmten Relationen schränkt zwar die Möglichkeiten ein, beugt aber so einer Überforderung der ProbandInnen vor und erlaubt einen Vergleich unterschiedlicher mentaler Modelle. Außerdem können die Relationen von den Befragten jederzeit selbstständig ergänzt und modifiziert werden, wenn sie dies für erforderlich halten.

¹⁹⁶ Nach Groeben & Scheele erstellt die bzw. der Forschende – wie in 3.2.2.1.1 beschrieben – zunächst für sich selbst ein Bild, das die von ihr/ihm verstandenen Strukturen der ProbandInnen enthält. In der ersten Dialog-Konsens-Sitzung wird der/die ProbandIn gebeten, ein eigenes Strukturbild zu legen, das die Kernaussagen des

Wie in der kritischen Betrachtung angesprochen, besteht die Gefahr, dass die Erforschten – vielleicht unbewusst – der Sichtweise des Forschers/der Forscherin zustimmen, wenn sie das Strukturbild des Forschers/der Forscherin mit ihrem abgleichen sollen und in einem Gespräch gemeinsam eine endgültige Struktur erstellt wird, obwohl ihre eigene eine andere ist. Zudem erfordert dieses Vorgehen insgesamt drei Sitzungen, an denen die StudentInnen in ihrer Freizeit teilnehmen würden. Mit einer steigenden Anzahl an erforderlichen Datenerhebungsterminen steigt das Risiko, dass die freiwillig an der Studie teilnehmenden ProbandInnen nicht zu allen Terminen erscheinen, und ihre Daten nicht in die Auswertung einbezogen werden können. Hinzu kommt die hohe Komplexität des Vorgehens nach Groeben & Scheele, das die Erforschten eventuell überfordert oder verwirrt, weil bspw. ihr eigenes Strukturbild sehr von dem des Forschers/der Forscherin abweichen kann. Ein weiterer Punkt ist der zeitliche Rahmen: Die drei von Groeben & Scheele vorgeschlagenen Sitzungen sollten innerhalb von 14 Tagen durchgeführt werden. Anhand der Teilnehmerzahlen der Pilotkurse gehe ich davon aus, dass mir vermutlich weniger als 15 ProbandInnen zur Verfügung stehen werden, die bereit und geeignet sind, an der Studie teilzunehmen; dennoch wird es schwierig sein, drei so kurz aufeinander folgende Termine mit allen ProbandInnen in deren Freizeit¹⁹⁷ zu vereinbaren.

Um den ProbandInnen also nicht durch zu langwierige und komplexe Prozesse die Lust und Motivation zur Teilnahme an der Studie zu nehmen und das Risiko der Probandenmortalität zu mindern, entscheide ich mich dafür, den Prozess der Datenerhebung und -validierung auf zwei Termine zu beschränken:

- in der ersten Sitzung werden die halbstandardisierten Leitfadeninterviews durchgeführt;
- in der zweiten Sitzung geht es darum, das Verständnis der erhobenen Daten in einem Dialog-Konsens zu sichern und die Daten gegebenenfalls zu vertiefen und/oder zu explizieren (vgl. hierzu auch Kursiša 2012: 158).

Die Dialog-Konsens-Sitzung stelle ich mir wie folgt vor:

- 1) In Vorbereitung auf das Dialog-Konsens-Gespräch erarbeite ich für mich selbst ein Strukturbild des Verstandenen und notiere mir auf einem Blatt interessante Aspekte – die ich noch einmal vertiefen möchte – und eventuelle Unklarheiten, die sich für mich aus dem Interview ergeben.

Interviews widerspiegelt. In einer weiteren Sitzung sollen die ProbandInnen dann ihr erstelltes Bild mit dem des Forschers/der Forscherin abgleichen, Unterschiede diskutieren und ein abschließendes Strukturbild, das ihre Innensicht am besten repräsentiert, entwickeln (vgl. Groeben et al. 1988: 49–52, 63–68; Scheele & Groeben 1988: 48–67).

¹⁹⁷ Dies wäre zu Beginn der vorlesungsfreien Zeit des Sommersemesters, in der häufig noch Klausuren stattfinden, oder die StudentInnen bereits im Urlaub sind.

- 2) Das von mir angefertigte Bild wird den TeilnehmerInnen nicht vorlegt. Die ProbandInnen werden im Dialog-Konsens gebeten, ein Strukturbild zu legen und dazu zu sprechen bzw. ihr Vorgehen zu erklären.
- 3) Wenn sich dabei Abweichungen von dem ergeben, was ich verstanden habe bzw. neue Aspekte genannt werden, frage ich direkt nach, um die Argumentationsstrukturen der ProbandInnen nachvollziehen zu können.

Wie Martinez und Kursiša sehe ich „meine Rolle in der Begleitung dieses Prozesses und im Nachfragen, um die Argumentationsstruktur der Probandinnen und Probanden nachvollziehen zu können“ (Martinez 2008: 144; vgl. Kursiša 2012: 158). Nachfragen im Sinne von Martinez und Kursiša bedeutet: zum Verbalisieren ermutigen, bestimmte Aspekte fokussieren und die Explizierung bedeutungstragender Passagen anzuregen (vgl. ebd.).

Entsprechend meiner Überlegungen kann abschließend festgehalten werden, dass ich mich zur Datenerhebung für den Einsatz eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews entscheide. Für die kommunikative Validierung der Interviewdaten kommt eine modifizierte Form der Heidelberger Struktur-Lege-Technik nach Groeben & Scheele zum Einsatz, um die Subjektiven Theorien der StudentInnen in einem möglichst breiten thematischen Spektrum angemessen erheben, rekonstruieren und abschließend intersubjektiv nachvollziehbar und glaubhaft darstellen zu können.

4.1.3.2 Eignung der explanativen Validierung

Die zweite Phase des Forschungsprozesses, bei der die rekonstruierten Subjektiven Theorien in einem praktischen Kontext durch Beobachtung nachgewiesen und überprüft werden sollen, stellt sich – wie in der kritischen Betrachtung angeführt – auf mein Forschungsvorhaben bezogen als problematisch dar. Denn

Subjektive Theorien zeichnen sich [...] gerade dadurch wesentlich aus, dass sie weiterreichende Sinnzusammenhänge herstellen, in denen Bezüge entwickelt und affektive Standpunkte von den Befragten rekonstruiert und begründet werden können, die über einen durch die Beobachtung festgelegten zeitlichen und räumlichen Rahmen hinausgehen können und sollen (Kallenbach 1996: 70).

Abgesehen von der in Unterkapitel 4.1.2.2 angeführten Kritik an dieser zweiten, explanativen Phase des FST ist es mir nicht möglich, die Subjektiven Theorien der ProbandInnen in einem weiteren Interkomprehensionskurs auf ihre Handlungsleitung hin zu überprüfen, da mir die StudentInnen nur jeweils für ein Semester zur Verfügung stehen. Hinzu kommt, dass ich, auf meine Forschungsfragen bezogen, kaum Potenzial für eine explanative Validierung sehe. Der Fokus meiner Arbeit liegt daher primär auf der intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung und Rekonstruktion der Inhalte der Subjektiven Theorien und nicht auf der Überprüfung

ihrer potentiellen Handlungsrelevanz, die selbst wenn, nur schwer beobachtbar sein dürfte. Aus diesen Gründen bildet die erste Forschungsphase des FST – bestehend aus einem halbstandardisierten Interview, das im Dialog-Konsens validiert wird – den Kern der Datenerhebung. Wie Caspari (2003), Deneke (2006), Heimes (2011), Kallenbach (1996), Kursiša (2012) und Viebrock (2007) entschieße ich mich, auf den zu unkonkreten und fraglichen zweiten Schritt des FST – die Handlungsvalidierung – zu verzichten.

Um den Untersuchungsgegenstand dennoch in einem möglichst breiten Spektrum zu erfassen und zu einem tiefen Verständnis der Subjektiven Theorien zu gelangen, scheint es mir sinnvoll, ihn aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Ich entscheide mich daher – wie Kursiša (2012: 160), Martinez (2008: 145) und Morkötter (2005: 110) –, zusätzlich zum FST die Forschungsstrategie Triangulation anzuwenden, um den Gegenstand meiner Forschung angemessener zu erfassen.

4.1.4 Die Triangulation

Triangulation ist die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstands inhaltlich und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können (Aguado 2014: 47).

Nach Flick (2009: 226) ist unter Triangulation zu verstehen, dass die bzw. der Forschende zur Beantwortung der Forschungsfragen versucht, den Untersuchungsgegenstand aus mehreren Perspektiven zu betrachten. „Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte“ (Flick 2011b: 12). Auf diese Weise können auch in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung durch den Einsatz mehrerer Datenerhebungsmethoden bzw. -instrumente möglichst viele Facetten eines Untersuchungsgegenstandes erfasst und damit der Aussagewert der Daten erhöht werden (vgl. Caspari et al. 2003: 501; Kursiša 2012: 160).

Da bei der Triangulation jede Methode ihren Gegenstand auf spezifische Weise begründet, ist allerdings nicht zu erwarten, dass die Triangulation verschiedener Methoden zur Untersuchung desselben Gegenstandes zu simplen Übereinstimmungen führt. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass die Triangulation sich widersprechende oder keine übereinstimmenden Abbildungen des Gegenstandes hervorbringt und unterschiedliche Konstruktionen eines Phänomens aufzeigt. Folglich eignet sich die Triangulation nur für eine umfassendere Gegenstandsabbildung und keinesfalls zur Validierung von Ergebnissen mit dem Ziel, eine objektive Wahrheit anzustreben (vgl. Flick 2010: 310–311, 2011a: 520, 2011b: 17–19, 25).

Das Ziel der Triangulation sollte es eher sein, ein tieferes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erlangen, indem Erkenntnisse durch das Gewinnen weiterer Erkenntnisse systematisch erweitert, vervollständigt, begründet und abgesichert werden können, um die Qualität qualitativer Forschung zu erhöhen (vgl. Riemer & Settinieri 2010: 769; Flick 2010: 311).

In der Fachliteratur werden vier auf Denzin (1978) zurückzuführende Triangulationsformen unterschieden (vgl. Flick 2009: 225, 2010, 2011b: 310–315; Kursiša 2012: 160; Morkötter 2005: 108–109; Riemer & Settinieri 2010: 769):

1. Daten-Triangulation: Hierzu werden die Daten verschiedener Quellen für das gleiche Phänomen kombiniert, die zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder von verschiedenen Personen erhoben wurden.
2. Forscher-Triangulation: Sie wird eingesetzt, um durch den Einsatz verschiedener ForscherInnen die subjektiven Einflüsse des Einzelnen auf den Untersuchungsgegenstand auszugleichen.
3. Theorien-Triangulation: Hierunter versteht man die Berücksichtigung mehrerer theoretischer Ansätze/Perspektiven und Hypothesen bei der Betrachtung bzw. Erklärung der Daten.
4. Methoden-Triangulation: Unterschiedliche Methoden werden zur Untersuchung desselben Gegenstandes eingesetzt, um die Begrenztheit, welche mit den einzelnen Methoden verbunden ist, zu überwinden.

Die Forscher-Triangulation eignet sich für die vorliegende Untersuchung nicht, da ich sie allein durchführe. Eine Theorien-Triangulation, die in der methodisch-methodologischen Diskussion umstritten ist (vgl. Aguado 2014: 50), ist von mir ebenfalls nicht intendiert, wenngleich ich selbstverständlich bereits existierende, mir bekannte theoretische Ansätze bzw. Hypothesen bei der Dateninterpretation berücksichtigen werde. Für die vorliegende Arbeit sehe ich allerdings Möglichkeiten der Daten- und Methoden-Triangulation (vgl. Bär 2009: 128–130; Kursiša 2012: 161; Martinez 2008: 148–155), um meine Erkenntnismöglichkeiten systematisch erweitern, vervollständigen und die Qualität dieser Untersuchung erhöhen zu können.

In der qualitativen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung können verschiedene lernerorientierte Forschungsmethoden bzw. die ihnen zugehörigen Forschungsinstrumente zur Datenerhebung eingesetzt werden. Ausgehend von meinem Erkenntnisinteresse, dem Untersuchungsgegenstand und den Forschungsfragen kommen für eine Triangulation die folgenden Methoden infrage: Befragungen, Tests, Beobachtungen und Selbstberichte. Sie werden zunächst allgemein – auf den Gegenstand des Fremdsprachenlehrens- und -lernens bezogen – vorge-

stellt (s. 4.1.4.1). Im Anschluss werden die jeweiligen Instrumente, die dabei zum Einsatz kommen sollen (s. 4.1.4.2) – mit Blick auf ihre Eignung bzw. die jeweilige Relevanz für den Erkenntnisprozess im Rahmen meines Forschungsvorhabens – diskutiert.

4.1.4.1 Weitere Forschungsmethoden

4.1.4.1.1 Tests

Eine eher dem quantitativen Forschungsparadigma zuzuordnende Datenerhebungsmethode ist der Test. Aus psychologischer Sicht ist ein Test „ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (Lienert & Raatz 1998: 1). In der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung werden Tests häufig zu Sprachstandsmessungen, zur Messung von Verhalten oder auch zur kontrollierten Elizitierung einzelner Phänomene eingesetzt (vgl. Riemer & Settinieri 2010: 774–775).

Im vorliegenden Kontext bieten sich v. a. Sprachprüfungen oder Tests zum Leseverstehen an, um einen Einblick in die Sprachniveaus der ProbandInnen zu bekommen. Diese Tests können offen (z. B. eine Zusammenfassung schreiben), halboffen (z. B. als C-Test) oder geschlossen (z. B. als Multiple-Choice-Test) konzipiert sein (vgl. ebd.); sie haben jedoch den Nachteil, dass sie – wenn sie zur bewerteten Leistungsmessung herangezogen werden – die LernerInnen unter Stress setzen, was zu einer angespannten Atmosphäre sowie Fehlern führen kann, die die Testergebnisse verzerren (vgl. Marx 2005: 168).

4.1.4.1.2 Befragungen

Neben der in Unterkapitel 4.1.2.1.1 bereits angesprochenen mündlichen Befragung in Form von qualitativen Interviews, verfolgen auch schriftliche Befragungen mittels standardisierter Fragebogen (vgl. Riemer & Settinieri 2010: 773) das Ziel, „Antworten der ProbandInnen auf Fragen zu bekommen, die für die Forschung unersetzlich sind“ (Kursiša 2012: 150). Mithilfe von Fragebogen lassen sich in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung personenbezogene Hintergrunddaten zu ProbandInnen erheben, wie bspw. zur (Sprachlern)biographie – Fremdsprachenkenntnisse, Dauer des Fremdsprachenlernens, Herkunft, Alter etc. – oder zu Kernvariablen – wie Motivation, Einstellung etc. –, die bei der Auswertung und Erklärung bzw. Interpretation von Daten zu berücksichtigen sind (vgl. Riemer & Settinieri 2010: 774), da sie sich auf diese auswirken können. Ich finde es daher auch für die vorliegende Untersuchung wichtig, o. g. personenbezogene Hintergrunddaten zu den einzelnen StudentInnen zu erheben, die weitere Anhaltspunkte zur Steigerung der Qualität der Dateninterpretation liefern können.

Die einzelnen Items eines Fragebogens können zum einen als Frage oder Statement formuliert sein und sind durch Ankreuzen eines Skalenpunktes zu einer geschlossenen Frage zu beantworten (vgl. ebd.). Zum anderen können Fragebogen offene Fragen zur Beantwortung stellen, bei denen die ProbandInnen keine Skalenpunkte markieren müssen. Schriftliche Befragungen haben den Vorteil, dass die ProbandInnen nicht spontan antworten müssen und länger nachdenken können, was eventuell zu ehrlicheren und tiefgründigeren Daten führt. Sie bergen allerdings die Gefahr, dass die ProbandInnen nur flüchtig und oberflächlich antworten (vgl. ebd.: 773). Methodisch ist sowohl die mündliche als auch die schriftliche Befragung verschiedenen Problemen ausgesetzt, wie z. B. Selbstdarstellungseffekten (sozial unerwünschtes Verhalten wird nicht zugegeben), Übergeneralisierungen (Halo-Effekt oder Überschätzen eigener Leistungen bzw. anderer Personen), Non-Opinions (keine Meinung zu einer oder mehreren Fragestellungen zu haben) oder Akquieszenz (im Allgemeinen eher zustimmen als abzulehnen) (vgl. Riemer & Settineri 2010: 774). Daran zeigt sich, dass auch die mittels Befragung erhobenen Daten immer der Subjektivität der ProbandInnen unterliegen (vgl. Kursiša 2012: 151), was im Forschungsprozess unbedingt zu berücksichtigen ist.

4.1.4.1.3 Beobachtungen

Die zielgerichtete, systematische, bewusst selektive und methodisch kontrollierte Beobachtung wird häufig im Rahmen der Unterrichtsforschung eingesetzt und grenzt sich von der Alltagsbeobachtung durch eine präzisere Wahrnehmung ab (vgl. Kochinka 2010: 449; Riemer & Settineri 2010: 771–772). Hinsichtlich ihrer Durchführung, dem Grad der Involviertheit der Beobachtenden und der Information der Beforschten unterscheidet die Literatur vier verschiedene Beobachtungsformen (vgl. (Bortz & Döring 2006: 266–269; Caspari et al. 2003: 502; Flick 2011a: 282–283; Kochinka 2010: 553–555; Riemer & Settineri 2010: 771–772):

1. die strukturierte (standardisierte, kontrollierte) Beobachtung, die festen Regeln folgt, wobei der Beobachtungsgegenstand im Forschungsfeld vorab bestimmt und begrenzt wird;
2. die unstrukturierte (freie, offene) Beobachtung, bei der hingegen kein bestimmter Beobachtungsgegenstand im Vorhinein festgelegt wird, weswegen ihre Ergebnisse für das Testen von Hypothesen weniger geeignet sind;
3. die teilnehmende Beobachtung, bei der die BeobachterInnen Teil der zu beobachtenden Situation sind und aktiv oder passiv an dieser teilnehmen und
4. die nichtteilnehmende Beobachtung, bei der sich die BeobachterInnen nicht im Beobachtungsfeld befinden und bspw. nur auf Videoaufzeichnungen, aus denen sie ihre Daten erheben, zurückgreifen.

Während bei der teilnehmenden Beobachtung die Gefahr besteht, dass sich die Beobachtenden zu sehr mit den Wertvorstellungen und Maßstäben der Erforschten identifizieren, können nichtteilnehmenden BeobachterInnen wichtige Aspekte verborgen bleiben (vgl. Kochinka 2010: 453–454).

Von offener Beobachtung spricht man, wenn die Beforschten wissen, dass sie beobachtet werden.¹⁹⁸ Dies kann Beobachtungseffekte bei den ProbandInnen hervorrufen (vgl. Bortz & Döring 2006: 267), wie den schon angesprochenen Halo- oder den Hawthorne-Effekt, bei dem die Beobachteten ihr Handeln verändern, sobald sie wissen, dass sie beobachtet werden (vgl. Edmondson & House 2006: 37). Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Variable, wenn die Untersuchung über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt wird, nach kurzer Zeit nicht mehr wirksam ist, weil die Beobachteten sich an die Situation gewöhnen, sich dadurch nicht mehr beobachtet fühlen und wieder normal verhalten (vgl. Bortz & Döring 2006: 267–268).

Das wesentlichste methodische Problem bei der Beobachtung ist nach Bortz & Döring (2006: 265–266), Kochinka (2010: 458) sowie Riemer & Settinieri (2010: 772) die menschliche Wahrnehmung, die grundsätzlich selektiv ist, da das menschliche Wahrnehmungsvermögen Beschränkungen unterliegt. Wir können also nicht alles Wahrnehmbare tatsächlich wahrnehmen – „und nicht alles, was wir wahrgenommen haben, können wir uns dann auch dauerhaft merken“ (Kochinka 2010: 458). Selbst wenn wir eifrig protokollieren oder technische Aufzeichnungsmedien einsetzen, so limitiert die Begrenztheit der menschlichen Aufnahme- und Weiterverarbeitungskapazität grundsätzlich die Informationen, die durch Beobachtung gewonnen werden können (vgl. ebd.; Ricart-Brede 2014: 139). Diese Probleme lassen sich nicht einfach beheben, „aber sie zu kennen und sich ihrer bewusst zu sein, kann immerhin ermöglichen, ihre Wirkung abzuschwächen und selbstkritisch nach ihren Auswirkungen zu fahnden, um so eine im Grundsatz alltägliche Leistung – die Beobachtung – für wissenschaftliche Kontexte zu systematisieren, zu differenzieren und methodisch zu kontrollieren“ (Kochinka 2010: 459). Für die vorliegende Arbeit könnten durch Beobachtung gewonnene Daten gerade im Hinblick auf die Reaktionen und Aussagen der ProbandInnen während des Interkomprehensionskurses, z. B. bei der gemeinsamen Besprechung der erschlossenen Zielsprachentexte, interessant sein und die Erkenntnismöglichkeiten erweitern bzw. vervollständigen.

¹⁹⁸ Bei der verdeckten Beobachtung werden die ProbandInnen nicht darüber informiert, dass sie beobachtet werden, was ich aus forschungsethischen Gründen strikt ablehne und daher auch nicht weiter diskutiere.

4.1.4.1.4 Selbstberichte

Zum Erforschen innerer Prozesse – wie z. B. fremdsprachlicher Leseprozesse – kann die Methode der Selbstberichte zum Einsatz kommen, bei der die LernerInnen bspw. durch Introspektion und die Technik des Lauten Denkens u. a. ihre Gedanken, Gefühle, Motive und Absichten während des Handelns/der interessierenden mentalen Aktivität – oder möglichst zeitnah direkt im Anschluss retrospektiv – verbalisieren sollen. Ihre eigene Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung sind dabei die Ausgangsbasis (vgl. Caspari et al. 2003: 501; Konrad 2010: 476; Kursiša 2012: 152; Riemer & Settinieri 2010: 772–773; Witt 2010: 493). Introspektives und retrospektives Lautes Denken¹⁹⁹ definieren sich nicht nur über ein zeitliches Kontinuum,

sondern auch über die Inhalte der jeweiligen Verbalisierung: *Introspektion* bezeichnet die unmittelbare Verbalisierung von Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses, die schon in oral enkodierter Form vorliegen. *Unmittelbare Retrospektion* umfasst die Beschreibung und Erklärung von Gedankeninhalten, die in nicht-sprachlicher Form existieren und erst noch oral enkodiert werden müssen; die *verzögerte Retrospektion* beinhaltet schließlich die Erklärung von Gedanken und Gedankenprozessen (Konrad 2010: 477, Herv. im Orig.).

Eine weitere Möglichkeit, Daten zu erheben, die sich ebenfalls auf eine aktuelle Tätigkeit (z. B. das Lesen eines Textes) und damit auf konkrete Aussagen der Erforschten beziehen, ist die retrospektive Selbstbeobachtung oder das Notieren des Selbstbeobachteten in einer Art Tagebuch direkt im Anschluss an die Handlung/Aufgabe (vgl. Kursiša 2012: 152). Bei der Retrospektion werden die ProbandInnen gebeten, schriftlich festzuhalten, woran sie sich nach dem Ereignis noch erinnern (vgl. Witt: 2010: 496), um so ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Reflexionen zu Lehr- und Lernprozessen allgemein oder zu bestimmten Aspekten über einen längeren Zeitraum hinweg zu erheben (vgl. Caspari et al. 2003: 501). Kursiša (2012: 152) merkt an, dass dabei auch viele irrelevante Daten produziert werden könnten, dem man entgegenwirken kann, indem man den ProbandInnen bspw. bestimmte Fragen, die sie fokussieren sollen, vorgibt. Allerdings ist hierbei Vorsicht geboten, um die Erforschten durch die Fragestellungen nicht zu sehr zu beeinflussen oder zu lenken.

Intro- bzw. retrospektive Datenerhebungen „sind (nicht nur) in der Fremdsprachenforschung umstritten, da mit ihnen nur unvollständige kognitive Prozesse abgebildet werden können und mit ihnen die Gefahr einhergeht, die Untersuchungsteilnehmer zu überfordern oder zu Gefälligkeitsaussagen zu ermuntern“ (Riemer & Settinieri 2010: 773). Lindemann kritisiert Verfahren der Selbstbeobachtung dahingehend, dass es sich bei den Verbalisierungen der Proban-

¹⁹⁹ Zu den Arten des Lauten Denkens siehe Konrad (2010: 481–482).

dInnen nicht um die Kognitionen selbst, sondern lediglich um das Sprechen über die Kognitionen handele (vgl. Lindemann 1998: 163). Auch Appel hält es für gefährlich, davon auszugehen, dass die Verbalisierungen Abbilder der Denkvorgänge seien (vgl. Appel 2000: 31), und Heine merkt an, dass die kognitiven Prozesse durch Selbstbeobachtung nicht valide abgebildet werden, und sich die Daten daher nur zum Aufstellen von Hypothesen eignen (vgl. Heine 2005: 171). Huber & Mandl argumentieren jedoch: „Wenn die Verbalisation von Kognitionen im Kontext von Handlungen uns auch nicht notwendig die ‚wirklichen‘, objektiven Handlungen erschließt, so doch die subjektive Sicht des Handlungszusammenhangs – und damit die Orientierung der Person auch in vergleichbaren Situationen“ (Huber & Mandl 1994: 16, Herv. im Orig.) und betonen den Wert dieser Methode für die Erhebung subjektiver Daten.

Aus forschungsmethodologischer Sicht haben all diese Einwände sicher ihre Berechtigung; fraglich ist, ob sie so schwer wiegen, dass deswegen die Methode des Selbstberichtes verworfen werden muss, oder ob sie zur Ergänzung anderer Methoden verwendet werden kann. Meines Erachtens ist der Einsatz der Selbstbeobachtung während oder kurz nach einer zu bearbeitenden Aufgabe eine Möglichkeit, handlungssteuernde Kognitionen zu beleuchten und es können – selbst wenn die vollständigen Denkprozesse dabei nicht zum Vorschein kommen – interessante Daten gewonnen werden, die vielleicht auf anderen Wegen nicht zu erheben sind (vgl. auch Konrad 2010: 481). Allerdings besteht die Gefahr, dass wichtige Daten nicht erfasst werden (vgl. ebd.), weswegen ich mich dafür ausspreche, auf diese Weise erhobene Daten nicht ausschließlich für sich zu betrachten. Dennoch können sie eine sinnvolle Ergänzung und perspektivische Erweiterung anderen Datenmaterials sein, da sie sehr prozessbezogen sind und die verbalisierten Protokolle, sofern sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Datenerhebung angefertigt werden, eventuelle Veränderungen – bspw. bei der Verwendung von Lernstrategien oder Lernerfolge – aufzeigen können. Als ForscherIn muss man sich allerdings darüber im Klaren sein, dass man nach diesem Vorgehen höchst individuelle und subjektive Daten gewinnt, die allein genommen hinsichtlich ihrer Validität kritisch zu betrachten sind, aber zur Ergänzung anderer Daten durchaus in die Generierung von Hypothesen einfließen können.

4.1.4.2 Ergänzende Forschungsinstrumente

4.1.4.2.1 C-Tests zur Sprachstandsbestimmung

„Der C-Test wird meist als integratives (holistisches) Meßverfahren angesehen, mit dem der Leistungsstand in einer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache global erfaßt werden soll“ (Grotjahn

& Tönshoff 2002: 19). Er erfolgt schriftlich und besteht i. d. R. aus vier bis fünf kurzen, authentischen, in sich geschlossenen Texten, bei denen die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes gelöscht und von den ProbandInnen zu rekonstruieren ist (vgl. Baur & Spettmann 2010: 431). Die Getesteten aktivieren dazu ihre allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen; je höher diese ist, umso besser wird der C-Test gelöst und es lassen sich auf diese Weise valide Rückschlüsse auf das allgemeine Sprachniveau ziehen (vgl. ebd.).

Obwohl es sich bei der vorliegenden Studie um ein qualitatives Untersuchungsdesign handelt, sollen C-Tests zu Beginn des Kurses eingesetzt werden, um das Sprachniveau der Studierenden in den Brückensprachen Deutsch und Englisch zu bestimmen. Eine der Forschungsfragen bezieht sich konkret auf den Einsatz des Deutschen und Englischen beim Texterschließen und fragt danach, ob eventuell ein Zusammenhang zwischen dem Rückgriff auf eine Brückensprache und dem jeweiligen Sprachniveau der Testperson in dieser Sprache besteht (s. 2.4). Dazu ist es aus meiner Sicht erforderlich, das Sprachniveau der StudentInnen in Deutsch und Englisch zu bestimmen und die Ergebnisse in die Datenanalyse und -interpretation einzubeziehen. Am Sprachenzentrum der TU-Darmstadt und bei den Pilotierungen haben sich die 20-minütigen C-Tests als wenig zeitaufwendiges und zuverlässiges Mittel zur Bestimmung des Sprachniveaus bewährt²⁰⁰, weswegen ich mich in der vorliegenden Untersuchung für dieses Testverfahren entscheide.²⁰¹ Da ich davon ausgehe, dass es sich bei den ProbandInnen nicht ausschließlich um Deutsch-MuttersprachlerInnen handelt, werden die C-Tests sowohl für Deutsch als auch für Englisch durchgeführt. Für die Deutsch-MuttersprachlerInnen, die gebeten werden, zuerst den Deutschtest zu absolvieren, soll er als Einstieg und zur Übung des Testverfahrens dienen. Die ausländischen Studierenden an der TU-Darmstadt haben i. d. R. schon einen C-Test für die deutsche Sprache bei ihrem Studienantritt in Darmstadt geschrieben und kennen dieses Testformat. Ihnen steht es frei zu entscheiden, mit welchem Test sie beginnen.

Damit sich möglichst viele KursteilnehmerInnen an der Studie beteiligen, informiere ich sie vor der ersten Kursstunde über die geplante Studie und bitte sie, mich bei der Datenerhebung zu unterstützen. Ich weise sie zudem darauf hin, dass die Teilnahme nicht obligatorisch ist und sich daher – ebenso wie die Nichtteilnahme – in keiner Weise auf ihre Benotung auswirkt.

²⁰⁰ Baur et al. (2006: 389) sowie Baur & Spettmann (2010: 431, 440) bestätigen, dass sich C-Tests als zuverlässiges und praktikables Instrument der Sprachstandsbestimmung etabliert haben (vgl. hinsichtlich ihrer Validität auch Grotjahn 2011).

²⁰¹ Bei den C-Tests, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kommen, greife ich auf bereits vom Sprachenzentrum der TU-Darmstadt entwickelte und erprobte C-Tests zurück.

Neben wertvollen Hinweisen bezüglich des Brückensprachniveaus der ProbandInnen können die Tests auch den StudentInnen nutzen; sie eignen sich u. a. dazu, die eigenen Sprachkenntnisse zu überprüfen und einzuordnen, was die TeilnehmerInnen der Pilotierungen bspw. sehr interessant fanden.²⁰² Darüber hinaus aktivieren C-Tests allgemeine Lesestrategien und trainieren: lexikalische Strategien, syntaktische Strategien, morphologische Strategien, textbezogene Strategien, das Einbeziehen von Weltwissen und das selektive Lesen (vgl. Baur & Spettmann 2010: 438–440). Die ProbandInnen werden dadurch bereits in gewisser Hinsicht für das interkomprehensionsbasierte Leseverstehen sensibilisiert und darauf eingestimmt.

4.1.4.2.2 Fragebogen zur (Sprachen)biographie

Um personenbezogene Daten zu erheben, werden alle StudentInnen zu Beginn der ersten Kursstunde gebeten, einen Fragebogen auf freiwilliger Basis auszufüllen, der ihr Alter, Geschlecht, ihre Nationalität, ihre Muttersprache(n) sowie ihr Studienfach erfragt.²⁰³ Weiterhin sollen die TeilnehmerInnen alle Sprachen, in denen sie Kenntnisse haben, auflisten sowie das jeweilige Sprachniveau auf einer Skala von sehr gering, gering, gut bis sehr gut einschätzen und ankreuzen.²⁰⁴ Durch diese Angaben möchte ich mir einen Überblick darüber verschaffen, welche sprachlichen (Vor)kenntnisse die ProbandInnen mitbringen, die sich auf das interkomprehensive Texterschließen auswirken können. Zum Abschluss wird gefragt, warum sie an diesem Kurs teilnehmen und welche Erwartungen sie an ihn haben. Das Ziel ist es, mit diesen Fragebogendaten/Informationen den (sprachlichen) Hintergrund der StudentInnen zu erfassen, um ein komplexeres Bild von den ProbandInnen zu bekommen. Dies dient nicht nur der Studie, sondern kann durch eine stärkere Lernerorientierung auch die Kursqualität erhöhen. Darüber hinaus erhoffe ich mir von den so erhobenen Daten zusätzliche Perspektiven oder Optionen für ergänzende Erklärungs- und Interpretationsansätze (vgl. Heimes 2011: 101).

²⁰² Um den StudentInnen am Ende des Semesters einen besseren Eindruck davon zu geben, wie ihre eigenen Interkomprehensionsleistungen sind, bekommen sie in der letzten Kursstunde einen Test ausgeteilt. Der Test gilt nur zur Überprüfung der eigenen Interkomprehensionskompetenz und wird nicht bewertet. Die Aufgabe der StudentInnen ist es, innerhalb einer Stunde kurze authentische Texte – die verschiedenen Tageszeitungen entnommen werden – in den vier behandelten Zielsprachen inhaltlich global – ohne den Rückgriff auf Hilfsmittel – zu erschließen und Fragen zur Verständnisprüfung stichwortartig zu beantworten. Der Test ist damit nicht nur eine Kontrolle des eigenen Wissens für die StudentInnen, sondern auch für mich als Quelle interessant, um zu sehen, ob die StudentInnen am Semesterende auch ohne Hilfsmittel fremdsprachige Texte erschließen können.

²⁰³ Die StudentInnen werden darauf hingewiesen, dass ihre Daten für die Studie anonymisiert werden.

²⁰⁴ In einer Studie zum Fremdspracherwerb von MigrantInnen widmet Esser (2006) ein ganzes Unterkapitel – 7.6 Objektive und subjektive Sprachmessungen – der Frage, in welchem Maße die subjektiven Einschätzungen der Befragten mit ihren tatsächlichen Sprachkompetenzen übereinstimmen. Er weist überzeugend nach, dass es einen soliden Zusammenhang zwischen den Selbsteinschätzungen und den faktischen – anhand von Sprachentests überprüften – Fertigkeiten in den einzuschätzenden Sprachen gibt (Esser 2006: 524–540). Bezogen auf Esser gehe ich davon aus, dass auch die Selbsteinschätzungen meiner ProbandInnen realistisch sind und ihren tatsächlichen sprachlichen Fertigkeiten entsprechen.

4.1.4.2.3 Teilnehmende Beobachtung

Um einen Eindruck davon zu bekommen, wie die StudentInnen im Unterricht auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen und die Methode der sieben Siebe reagieren, welche speziellen Punkte sie bei der Auswertung der erschlossenen Texte im Plenum ansprechen, und um interessante – für die vorliegende Studie relevante – Fragen, die im Unterricht vielleicht gestellt werden, zu erfassen, werde ich selbst am Interkomprehensionskurs teilnehmen und die ProbandInnen beobachten. Aus forschungsethischen Gründen werden die StudentInnen selbstverständlich in der ersten Kursstunde über die geplante Studie und darüber, dass ich den Unterricht beobachten und protokollieren werde, informiert.

Zu Beginn der Beobachtung ist geplant, völlig offen vorzugehen, ohne den Beobachtungsgegenstand festzulegen oder einzugrenzen, da ich mich für eine explorative Erforschung des Feldes entschieden habe. Durch dieses Vorgehen möchte ich zunächst ein breites thematisches Spektrum an Aspekten sowie unvorhergesehene, nicht erwartete Ereignisse, Verhaltensweisen, Meinungsäußerungen etc. erfassen, um so die Komplexität des Forschungsfeldes möglichst umfassend zu erschließen und zu tiefergehenden Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Lamnek & Krell 2010: 519). Im weiteren Beobachtungsprozess über das Semester hinweg ist geplant, die Beobachtung hinsichtlich der für die Forschungsfragen relevanten Aspekte stärker zu fokussieren. Dabei werde ich versuchen, die Beobachtungen direkt festzuhalten, weil ich befürchte, dass mir durch die begrenzte menschliche Aufnahme- und Weiterverarbeitungskapazität sonst wichtige Aspekte verloren gehen könnten. Die teilnehmende Beobachtung bietet zudem die Möglichkeit, mit den StudentInnen zu kommunizieren – was einem meiner Gütekriterien (s. 4.1.1) entspricht – und direkt (nach)zufragen.

Die so gewonnen Daten sollen aufgrund ihrer Selektivität nicht dazu dienen, die Subjektiven Theorien der ProbandInnen zu rekonstruieren. Sie sollen lediglich den Verstehens- und Interpretationsprozess unterstützen. Ferner möchte ich mir durch die Methode der Beobachtung ein Bild vom Unterricht machen, die ProbandInnen besser kennenlernen und ihren von außen sichtbaren Umgang mit der Methode der sieben Siebe und dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen erfassen, ohne dass ich damit das Ziel einer explanativen Validierung anstrebe.

Auch bei der teilnehmenden Beobachtung ist es notwendig, die eigene Subjektivität und die genannten, kaum zu kontrollierenden Einflüsse (s. 4.1.4.1.3), die auf die Beobachtungssituation und die Beobachteten einwirken, zu reflektieren und bei der Interpretation zu berücksichtigen. Darüber hinaus bin ich bemüht, trotz der starken Teilhabe am Feld, die nötige wissen-

schaftliche Distanz zu wahren, indem ich meine Rolle als Forscherin immer wieder reflektiere und hinterfrage.

4.1.4.2.4 Retrospektive Selbstbeobachtung nach jedem Lesetext

Das Instrument des Lauten Denkens probierte ich bereits bei den Pilotierungen aus und überprüfte es auf seine Eignung für die vorliegende Untersuchung. Da die ProbandInnen – v. a. ausländische Studierende – sich schwer tun, alles, was sie gerade machen und was in ihren Köpfen vor sich geht, auf Deutsch oder Englisch zu verbalisieren, und das Trainieren des Lauten Denkens sehr zeitintensiv ist²⁰⁵, verzichte ich in der Hauptstudie auf dieses Datenerhebungsinstrument.²⁰⁶ Stattdessen hat sich in der zweiten Pilotierung der Einsatz eines Arbeitsblattes mit Aufgaben, die während des Lesens eines jeden Textes und direkt im Anschluss daran unter retrospektiver Selbstbeobachtung beantwortet werden sollen, bewährt. Mit diesem Instrument kann ich z. T. nachvollziehen, wie die StudentInnen aus ihrer Selbstwahrnehmung heraus beim optimierten Erschließen der Lesetexte in den verschiedenen Sprachen vorgehen und welche Siebe sie dazu verwenden. Das Arbeitsblatt – das als Anleitung zum Schreiben eines Lernprotokolls verstanden werden kann – ist wie folgt aufgebaut:

Bitte berücksichtigen Sie diese Aufgaben während des Lesens:

- 1) Unterstreichen oder markieren Sie bitte alle Wörter im Text, die Sie bereits beim ersten Lesen ohne längeres Nachdenken verstehen.
- 2) Umkreisen Sie bitte die Wörter, die Sie durch lexikalische (l) oder grammatische (gr) Vergleiche mit anderen – Ihnen bekannten – Sprachen erschließen konnten und kennzeichnen Sie sie mit dem Kürzel *l* oder *gr*.
- 3) Vermerken Sie an den erschlossenen Wörtern mit einem Kürzel, welche Sprache Ihnen beim Verstehen half. z. B: E = Englisch Dt = Deutsch NI = Niederländisch Sw = Schwedisch etc.
- 4) Markieren Sie bitte alle Wörter, die Sie durch den Kontext erschließen können mit einer Wellenlinie.

Beantworten Sie nachfolgende Aufgaben bitte direkt, nachdem Sie den Text für sich erschlossen/verstanden haben:

- 5) Beschreiben Sie bitte ausführlich, wie Sie beim Erschließen des Textes vorgegangen sind.
- 6) Ist Ihnen beim Erschließen etwas besonders aufgefallen (z. B. bzgl. des Wortschatzes, der Grammatik, des Satzbaus, der Wortarten, oder gab es Schwierigkeiten)?
- 7) Welche der sieben Siebe haben Ihnen geholfen, den Text zu erschließen? Bitte nennen Sie diese und begründen Sie kurz, warum sie hilfreich waren.
- 8) Wie hilfreich fanden Sie Ihre Deutsch-, Englisch- und anderen Sprachenkenntnisse beim Erschließen? Begründen Sie bitte Ihre Antworten.
- 9) Wie beurteilen Sie Ihren heutigen Lernfortschritt?

²⁰⁵ Schließlich sind die Studierenden in den Kursen, die sie belegen, nicht primär ProbandInnen einer Studie, sondern wollen sich intensiv mit Fremdsprachen beschäftigen – Datenerhebungsinstrumente, die etwas an Übung bedürfen, würden daher wertvolle Unterrichtszeit stehlen.

²⁰⁶ Auch wenn ich dieses Instrument zur Datenerhebung in der vorliegenden Untersuchung nicht für geeignet halte, werden den LernerInnen im Interkomprehensionskurs der Nutzen und die positiven Effekte auf das eigene Lernen, die dieses Vorgehen mit sich bringt, erklärt (vgl. Bär 2009: 70; Meißner 2004c: 51–52). Sie werden dazu ermutigt, laut zu denken und sich Notizen zu ihren Gedanken zum Text zu machen, um sich ihres eigenen Lernens und Vorgehens während des Texterschließens bewusst zu werden. Dabei sollen sie nicht dem Zwang ausgesetzt sein, unbedingt laut denken zu müssen. Sie sollen sich langsam daran gewöhnen und selbst entscheiden, wie intensiv sie ihre Gedanken verbalisieren/artikulieren wollen.

Durch die Aufgabenstellungen verfolge ich zwei Ziele: Zum einen möchte ich erreichen, dass sich die TeilnehmerInnen mit dem für sie neuen Vorgehen intensiv auseinandersetzen; zum anderen sollen sie für das eigene Lernen sensibilisiert werden, indem sie ihre Vorgehensweise, Lernstrategien, Beobachtungen und Lernerfolge beim interkomprehensiven Texterschließen reflektieren und festhalten (s. 3.2.3.4). Die Bearbeitung der Aufgaben kann so ein „Instrument der persönlichen Auseinandersetzung mit den Lernerfahrungen“ sein und „lernprozessbegleitende Rückschlüsse über die Verstehensprozesse“ erlauben (Schocker-von Ditfurth 2001: 102; vgl. Bär 2009: 137). Die Aufzeichnungen haben folglich den Charakter eines Lerntagebuches, in dem die StudentInnen die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen zu verarbeiten und zu reflektieren (vgl. ebd.) sowie ihre eigenen Entwicklungen und Fortschritte festzuhalten.

Auf diese Weise kann die Innenperspektive der ProbandInnen aus einem Kontext heraus erhoben werden, der sich von der Befragung und dem Erstellen der Strukturbilder unterscheidet (vgl. Kursiša 2012: 165). Die gewonnenen Daten können eine sinnvolle Ergänzung und perspektivische Erweiterung anderen Datenmaterials sein und zur Analyse und Interpretation der Subjektiven Theorien hinzugezogen werden, da sie sehr prozessbezogen sind und das individuelle Vorgehen beim Texterschließen widerspiegeln. Darüber hinaus gehe ich davon aus, dass sie Veränderungen beim Texterschließen mittels der sieben Siebe sowie Entwicklungen und (Miss)erfolge der TeilnehmerInnen zeigen, weil sie über das ganze Semester hinweg erhoben werden.

Durch die Triangulation der von mir ausgewählten methodischen Zugänge²⁰⁷ können Daten erhoben werden, die sich systematisch miteinander kombinieren sowie kontrastieren lassen, was zu einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn und einem umfassenderen Verständnis des Untersuchungsgegenstandes führen kann. Ich möchte allerdings noch einmal betonen, dass es mir dabei nicht darum geht, die Ergebnisse wechselseitig zu überprüfen. Das Ziel, welches ich durch die Triangulation der Methoden und Daten anstrebe, ist die Erkenntniserweiterung, um ein möglichst breites thematisches Spektrum an Subjektiven Theorien tiefgreifend erfassen zu können.

4.1.5 Zu meiner Subjektivität und Rolle als Forscherin

Was meine eigene Position im Forschungsprozess anbelangt, so bin ich mir durchaus bewusst, dass auch ich als Forscherin einer bestimmten Subjektivität unterliege, die sich auf den ge-

²⁰⁷ Leitfadeninterview, Heidelberger Struktur-Lege-Technik, C-Test, Fragebogen zur (Sprachen)biographie, teilnehmende Beobachtung und retrospektive Selbstbeobachtung

wählten Untersuchungsgegenstand, das Erkenntnisinteresse, die Zielsetzung, die Auswahl der Methoden/Instrumente und die Datenerhebung sowie die Dateninterpretation auswirkt. Nach Steinke (1999: 231) bin ich damit – gleichgültig ob bewusst oder unbewusst – ein Teilelement der empirischen Forschung. Es ist daher für die Qualität der vorliegenden Arbeit erforderlich, eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Subjektivität/Rolle einzunehmen und diese – als ein wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung – über den gesamten Forschungsprozess hinweg zu reflektieren sowie bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen und transparent für den Leser/die Leserin darzustellen.

Durch die Erfahrungen aus den beiden Pilotierungsphasen und das Lesen von Fachliteratur zur Interkomprehension haben sich bei mir bereits erste persönliche Vorannahmen entwickelt (s. 2.4 und 3.2.4), die offen und transparent über den gesamten Forschungsprozess hinweg behandelt werden.²⁰⁸ Da die Interviews und Validierungsgespräche vor dem Hintergrund dieser Vorannahmen und meiner Eindrücke aus den Fragebogen, der teilnehmenden Beobachtung und dem Lesen der Selbstbeobachtungen erst am Ende des Semesters geführt werden, gehe ich davon aus, dass meine Vorprägung sowohl die Gespräche als auch meine Wahrnehmung unbewusst beeinflussen wird. Aus diesem Grund werde ich z. B. – obwohl der Aspekt der Selbstexploration nicht im Vordergrund dieser Arbeit steht – nach jedem Interview und Validierungsgespräch ein Postskriptum anfertigen, um den Einfluss meiner Vorprägung, Befindlichkeiten und Emotionen auf die Interviewsituation nicht außer Acht zu lassen und festzuhalten. Die Postskripta sollen zudem zu eindeutigeren Interpretationen einzelner Textstellen hinzugezogen werden und als eine weitere Möglichkeit der Absicherung meiner Interpretation dienen (vgl. dazu auch Viebrock 2007: 90–91).

Darüber hinaus habe ich bei der Auswahl der Forschungsmethoden/-instrumente meine eigene Persönlichkeit als ein wichtiges Kriterium berücksichtigt und mir darüber Gedanken gemacht, ob das methodische Vorgehen für mich als Forscherin angemessen und durchführbar ist²⁰⁹ (vgl. Steinke 2010: 331), was sich in der Diskussion zur Gegenstandsangemessenheit und zum konkreten Einsatz der einzelnen Datenerhebungsinstrumente (s. 4.1.4.2) widerspiegelt.

4.2 Die Erhebung der Daten

Die Erhebung des Datenmaterials ist ein wichtiger Teil der vorliegenden Arbeit, den es zur besseren Verständlichkeit transparent darzustellen und intersubjektiv nachvollziehbar zu be-

²⁰⁸ Weitere Vorannahmen, die sich auf konkrete theoretische Aspekte beziehen, sind im Verlauf des dritten Kapitels thematisiert worden.

²⁰⁹ So eignet sich das Instrument Interview bspw. nicht für Forschende, die nicht gerne kommunizieren oder sich in solchen Gesprächssituationen unwohl fühlen. Die teilnehmende Beobachtung wiederum ist z. B. nicht für ForscherInnen geeignet, die wissen, dass es ihnen schwerfällt, den notwendigen wissenschaftlichen Abstand zum Feld zu wahren.

schreiben gilt. Im Folgenden werden dazu zunächst die Rahmenbedingungen des Interkomprehensionskurses – der die Grundlage der Datenerhebung bildet – dargelegt, bevor auf die Erhebung der Subjektiven Theorien und deren kommunikative Validierung mittels SLT eingegangen wird.

4.2.1 Grundlagen für die Datenerhebung

4.2.1.1 Kurskonzept

Das Ziel dieser Studie ist, die Perspektiven, die Innensichten von StudentInnen²¹⁰ auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen nach dem EuroComGerm-Ansatz innerhalb der germanischen Sprachengruppe zu rekonstruieren (s. 2.4). Um die Subjektiven Theorien erheben zu können, war es erforderlich, ein einsemestriges Kursprogramm zum interkomprehensiven Erschließen von Texten in den vier germanischen Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch zu entwickeln, das als Basis für die Datenerhebung dient. Da es forschungsmethodologisch ungünstig ist, wenn ich diesen Interkomprehensionskurs als Lehrkraft durchführe, bat ich meine Kollegin Karin Pertoft²¹¹, den Kurs zu halten, die sich gleich dazu bereit erklärte. Zusammen entwickelten wir einen Interkomprehensionskurs, für dessen konzeptionelle Entscheidungen die in Kapitel drei dargelegten theoretischen Grundlagen die Basis bildeten, um den Prinzipien der Interkomprehensionsdidaktik (vgl. 3.2)²¹² und den Anforderungen der Studie gerecht zu werden. Hinzu kam Karin Pertofts kompetentes Fachwissen über die festlandskandinavischen Sprachen und das Unterrichten von Fremdsprachen. Ich ließ das nötige theoretische Hintergrundwissen – das ich mir im Vorfeld über das interkomprehensionsbasierte Texterschließen aneignete – sowie meine gesammelten Erfahrungen aus den beiden Pilotkursen in unsere Entscheidungen einfließen. Um den für das Gelingen des Texterschließens so wichtigen interlingualen Transfer anzuregen, stützt sich unser Konzept methodisch auf das optimierte Erschließen nach dem EuroComGerm-Ansatz (s. 2.3.2, 3.2.4 und die umfangreichen Übersichten zu den einzelnen Sieben im EuroComGerm-Basiswerk von Hufeisen & Marx 2007a).²¹³

²¹⁰ Es handelt sich dabei um StudentInnen der TU-Darmstadt, die ein Semester lang an einem Interkomprehensionskurs teilnahmen.

²¹¹ Karin Pertoft ist Bereichsleiterin für skandinavische Sprachen am Sprachenzentrum der TU Darmstadt, Schwedisch-Muttersprachlerin und unterrichtet seit vielen Jahren Schwedisch. Weiterhin verfügt sie über sehr gute rezeptive und zum Teil auch produktive Kenntnisse des Norwegischen, Dänischen und Niederländischen.

²¹² Zu den Grundlagen/Empfehlungen der Interkomprehensionsdidaktik möchte ich noch einmal auf die Literatur verweisen, die ich zur Vorbereitung auf mein Forschungsvorhaben las, und die wir für die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Interkomprehensionskurses hinzuzogen (vgl. z. B. Bär 2006, 2009: 23–99, 2011; Bär et al. 2005; Meißner 2002a, 2003a, 2003b, 2003c, 2004b, 2004c, 2006, 2007b, 2007c, 2008, 2010a, 2010b, 2012; Meißner & Krämer 2011; Meißner et al. 2011b; Schroeder & Tesch 2010; Tesch 2010).

²¹³ Berthele et al. (2011: 486) merken aufgrund von durchgeführten Kursen an, dass die Vielfalt der Bezüge im Basiswerk die LernerInnen überfordern und „den Blick auf diejenigen erschließungsrelevanten Informationen,

Der Kurs wurde so konzipiert, dass er den Studierenden:

- 1) die Methode der sieben Siebe für das Texterschließen vermittelt,
- 2) einen Einblick in linguistische wie landeskundliche Aspekte des Schwedischen, Norwegischen, Dänischen und Niederländischen gewährt und
- 3) einen Überblick über zielsprachliche Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten und Unterschiede – auch im Vergleich zum Deutschen und Englischen – gibt.

Die TeilnehmerInnen sollten damit in die Lage versetzt werden, im Bereich des Lesens ein Niveau von B1-B2 gemäß GeR²¹⁴ in den zuvor nicht formal gelernten Zielsprachen aufzubauen und innerhalb eines Semesters eigenständig authentische Sachtexte – wie z. B. Zeitungsartikel²¹⁵ – in den Zielsprachen erschließen zu können.²¹⁶ Zudem galt es, sowohl ihre Sprachens als auch ihre Sprachlernbewusstheit im Kurs zu fördern und sie zum autonomen (Weiter)lernen zu befähigen.²¹⁷

4.2.1.2 Zeitliche Rahmenbedingungen

Der Kurs wurde im Sommersemester 2012 vom Sprachenzentrum der TU Darmstadt als ein für alle Studierenden offener Sprachenkurs²¹⁸ angeboten. Die Vorlesungs- bzw. Seminarzeit erstreckte sich im Sommersemester 2012 vom 16. April bis zum 6. Juli. Der Kurs war mit

die eben nicht spontan inferiert werden“, verstellen kann. Aus diesem Grund haben wir uns entschieden, möglichst sparsam mit den dargebotenen Informationen umzugehen und den StudentInnen immer nur einige ausgewählte Beispiele im Kurs anzubieten und diese miteinander zu besprechen. Zudem kann es von Vorteil sein, wenn „der motivierende Effekt des Selbstentdeckens von Regularitäten nicht durch vorgegebene Entsprechungstabellen erstickt wird“ (Berthele et al. 2011: 489). Da es jedoch – wie Berthele et al. (2011: 489) schreiben – individuelle Präferenzen bei den LernerInnen bezüglich des Schwierigkeitsgrades, des Entdeckens und des Nutzens von Informationen gibt, bekommen alle StudentInnen die vollständigen Darstellungen von Regularitäten zur Verfügung gestellt, die sie nach eigenem Gusto verwenden können.

²¹⁴ Das Niveau B1 für das allgemeine Leseverstehen wird im GeR wie folgt beschrieben: Die LeserInnen können „unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen“ (Europarat 2001: 74); für das Niveau B2 wird gefordert: Die LeserInnen können „sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv nutzen“ (ebd.). Der GeR lässt jedoch offen, woran sich die Kompliziertheit/der Schwierigkeitsgrad eines Textes konkret bemisst und welcher Unterschied zwischen lesen und verstehen besteht (vgl. Tesch 2010: 87). Bezogen auf das Leseverstehen von Information und Argumentationen sollen die LeserInnen mit B1 Niveau dazu in der Lage sein, „in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen [zu] erkennen [...] [und] in komplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte [zu] erfassen“ (Europarat 2001: 76). Lesende mit dem B2 Niveau können „Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten“ (ebd.). Hinsichtlich des Erschließens von Lesetexten weist der GeR LeserInnen, die „die Bedeutung einzelner unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen und die Satzbedeutung ableiten, sofern das behandelte Thema vertraut ist“ (ebd.: 78), das Niveau B1 zu. Um das Niveau B2 zu erreichen, ist es erforderlich, eine Vielfalt von Strategien einzusetzen, „um das Verstehen zu sichern; dazu gehört, dass er/sie [...] das Textverständnis anhand von Hinweisen aus dem Kontext überprüft“ (ebd.).

²¹⁵ Zur konkreten Auswahl der Texte siehe 3.3.1.4.

²¹⁶ Das heißt, sie sollten die Inhalte der Texte global verstehen und die Kernaussagen – worum es in den einzelnen Texten geht – sinngemäß erfassen können.

²¹⁷ Auf die einzelnen UE und die im Kurs verwendeten Materialien gehe ich im weiteren Verlauf dieses Kapitels im Punkt 4.2.1.5 ein.

²¹⁸ In der Kursbeschreibung wurde jedoch darauf hingewiesen, dass gute Deutschkenntnisse – die mindestens dem B2-Niveau (GeR) entsprechen – für eine Teilnahme von Vorteil sind.

zwei Semesterwochenstunden²¹⁹ wöchentlich konzipiert, die dienstags von 9:50-11:30 Uhr abgehalten wurden. Im Rahmen des Sommersemesters standen damit elf Seminartermine – aus je zwei UE bestehend – zur Verfügung.

4.2.1.3 TeilnehmerInnen und Lehrkraft

Der Kurs setzte sich aus sechs Teilnehmerinnen und fünf Teilnehmern zusammen, die Studierende der TU Darmstadt im Alter zwischen 21 und 31 Jahren waren. Unter ihnen befanden sich neun Deutsch-MuttersprachlerInnen, von denen vier bereits Kenntnisse in Schwedisch oder Niederländisch hatten. Zwei weitere Teilnehmer waren Chinesen, die an der TU Darmstadt ihr Masterstudium absolvierten. Eine Studentin kam aus dem Fachbereich der Geisteswissenschaften, alle anderen studierten Ingenieurwissenschaften, Mathematik oder Physik.²²⁰ Noch vor der ersten Kursstunde wurden alle gefragt, ob sie an einer Studie zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen, die auf ihrem Kurs beruht, teilnehmen möchten. Dabei wurde betont, dass die Teilnahme absolut freiwillig erfolgt, ohne sich positiv oder negativ auf den Teilnahme- bzw. Leistungsschein auszuwirken. Ich erklärte auch, dass die Teilnahme an der Studie zwei Interviewtermine in ihrer Freizeit erforderlich macht und es besonders wichtig und willkommen ist, neben wahrheitsgemäßen Aussagen, kritische Anmerkungen zu bekommen, die dazu beitragen können, das Konzept für einen eventuell nachfolgenden Interkomprehensionskurs zu verbessern. Alle StudentInnen erklärten sich dazu bereit, an der Studie teilzunehmen.

Die zwei Pilotierungsphasen (s. 1.2.1), die dieser Untersuchung vorausgingen, zeigen, dass es sinnvoll ist, wenn ein Interkomprehensionskurs von einer Lehrkraft durchgeführt wird, die mindestens eine der zu erschließenden Zielsprachen beherrscht und auch lehrt.²²¹ Weiterhin sollte sie aufgeschlossen gegenüber dem interkomprehensiven Ansatz und der Vermittlung von ausschließlich rezeptiven Sprachenkenntnissen sein. Karin Pertoft erfüllt diese Kriterien: Sie ist Schwedisch-Muttersprachlerin, verfügt über eine langjährige Berufserfahrung als Schwedischlehrerin und steht innovativen Konzepten des Sprachenlehrens- und -lernens offen gegenüber. Allerdings war es für sie eine vollkommen neue, jedoch positive – wie sich später herausstellte – Erfahrung, einen interkomprehensionsbasierten Sprachkurs zu leiten. Sie war zwar sehr an der Interkomprehension interessiert und daran, etwas Neues auszuprobieren,

²¹⁹ Zwei Semesterwochenstunden (im Folgenden nur SWS) entsprechen einer realen Unterrichtszeit von 90 Minuten.

²²⁰ Auf die individuellen (Sprachen)biographien der TeilnehmerInnen gehe ich den einzelnen Fallbeschreibungen genauer ein (s. Anhang).

²²¹ Es kam vor, dass die Studierenden spezifische Fragen stellten, die nur mit guten Kenntnissen der jeweiligen Zielsprache zu beantworten waren.

aber im Vorfeld etwas skeptisch, was die Erfolge, das Interesse und die Motivation der LernerInnen anbelangte.

Die Einstellung der Lehrkraft zum Unterricht ist ein wesentlicher Punkt, den es zu berücksichtigen gilt, denn auch ihre Motivation beeinflusst die Unterrichtssituation und die affektive Wahrnehmung des Lernprozesses durch die Lernenden (vgl. Kursiša 2012: 171; Dörnyei 2003: 26). Da dieser Einflussfaktor Auswirkungen auf die Innensicht der Lernenden haben kann, ist es wichtig, dass die Lehrkraft der neuen Unterrichtsmethode positiv gegenübersteht. Dieses Kriterium wurde bei der Erhebung des Datenmaterials in dem durchgeführten Kurs erfüllt.²²² Ein weiteres wichtiges Kriterium für den interkomprehensionsbasierten Unterricht ist, dass die Lehrenden als Lernbegleiter fungieren (vgl. 2.3.3), eine Rolle mit der sich Karin Pertoft voll und ganz identifizierte.

4.2.1.4 Texte

In den beiden Pilotierungsphasen versuchte ich herauszufinden, welche Themen die StudentInnen interessieren, und welchen Umfang und Schwierigkeitsgrad die Texte haben sollten. Einerseits wollte ich vermeiden, dass sich die LernerInnen unterfordert fühlen und langweilen, weil die Texte zu einfach sind und keine Herausforderung darstellen. Andererseits galt es sicherzustellen, dass sie sich nicht überfordert fühlen und die Lust und Motivation Texte zu erschließen, verlieren. Die StudentInnen aus den beiden Pilotkursen fanden v. a. biographische Texte – zu Persönlichkeiten des jeweiligen Zielsprachenlandes – interessant und wegen ihres Aufbaus leicht verständlich; besonders, wenn die darin enthaltenen Informationen über die ihnen bereits bekannten hinausgingen.²²³ Zeitungsartikel zum aktuellen Welt- und Zeitgeschehen klassifizierten sie ebenfalls als gut verständlich, denn die Thematiken waren ihnen meist aus den deutschen Medien oder durch ihr Allgemeinwissen bekannt, was eine deutliche Vorentlastung beim Erschließen bot. Darüber hinaus interessierten sie sich für Zeitungsartikel, weil sie immer über aktuelle Geschehnisse informiert sein wollten.

Auch die KursteilnehmerInnen der vorliegenden Studie wurden gefragt, zu welchen Themen sie gerne Texte lesen würden. Ich schlug ihnen zunächst die o. g. Kategorien vor, die sie natürlich um eigene Themen ergänzen durften. Bis auf einen Teilnehmer – er wollte gerne Prosa lesen –, waren alle anderen am aktuellen Welt- und Zeitgeschehen, an Biographien sowie an allgemeinen landeskundlichen Inhalten interessiert.

²²² Ich selbst habe an jeder Unterrichtseinheit teilgenommen, die TeilnehmerInnen beobachtet, ihnen gelegentlich Fragen gestellt und das Unterrichtsgeschehen protokolliert. Die Tische waren u-förmig gestellt, um gut miteinander kommunizieren zu können. Ich saß an einer der beiden Außenseiten, sodass ich alle Lernenden sehr gut im Blick hatte.

²²³ Zum Beispiel, dass Niels Bohr auch ein guter Fußballspieler und Torwart der 1. Liga Dänemarks war und sein Bruder ein populärer Spieler der dänischen Nationalmannschaft.

Die Texte für die vorliegende Studie wählten wir entsprechend der Interessen der StudentInnen und unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen (s. Unterkap. 3.2.2.4 und 3.2.3.1).²²⁴ Bei den biographischen Texten über berühmte Persönlichkeiten des jeweiligen Zielsprachenlandes war es uns wichtig, Texte auszuwählen, die neben dem, was die StudentInnen vermutlich schon von ihrem Allgemeinwissen her wussten, neue, überraschende Fakten boten. Bei den Zeitungsartikeln achteten wir auf aktuelle Themen, die zeitgleich in der deutschen Presse umfassend diskutiert wurden und den StudentInnen daher bekannt sein sollten. Abgesehen von der inhaltlichen Vorentlastung wollten wir den StudentInnen damit zeigen, dass Sachverhalte in anderen Ländern durchaus anders aufbereitet und dargestellt sein können.

An dieser Stelle möchte ich betonen, dass die Texte, die im Kurs bearbeitet wurden, alle authentisch²²⁵ und lediglich etwas verkürzt waren. Die Pilotierungen zeigten, dass Texte, die aus 250 bis 300 Wörtern bestehen, genügend Informationen enthalten, um zum Lesen zu animieren, im straff organisierten Rahmen des Interkomprehensionskurses zeitlich gut zu bearbeiten sind und die LeserInnen nicht zu sehr erschöpfen oder demotivieren. Texte mit 350 und mehr Wörtern waren nach Aussagen einiger StudentInnen in den Pilotierungskursen sehr unübersichtlich. Sie benötigten für das erste Lesen schon viel Zeit und konnten die zahlreichen neuen Informationen nicht so schnell aufnehmen, sodass sie am Ende des Textes nicht mehr genau wussten, was sie am Anfang bereits verstanden hatten. Außerdem empfanden sie diese als sehr ermüdend und bevorzugten statt eines langen Textes lieber zwei kurze mit unterschiedlichem Inhalt.

4.2.1.5 Kursdurchführung

Der Kurs zum interkomprehensionsbasierten Erschließen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Lesetexten²²⁶ bestand aus elf Einheiten von jeweils 90 Minu-

²²⁴ Bei allen ausgewählten Texten achteten wir grundsätzlich darauf, dass ein hoher Anteil an Internationalismen und pangermanischem Wortschatz enthalten war, da dies das Leseverstehen erleichtert und die LeserInnen motiviert, sich mit weiteren Texten zu beschäftigen (vgl. Klein 2006: 69).

²²⁵ Aus konstruktivistischer Perspektive heraus ist das (Fremd)sprachenlernen ein dynamischer Prozess von Wissensaufbau und -generierung, der nur in komplexen, lebensnahen Situationen stattfinden kann (vgl. Hofmann & Simonetto 2010: 122). Rüschhoff & Wolff betrachten daher bereits 1999 die Rolle der LehrerInnen aus einem anderen Blickwinkel. Die LehrerInnen sollten ihnen zufolge nicht länger nur als „Anbieter und Vermittler von Wissen“ (Rüschhoff & Wolff 1999: 25) fungieren, sondern den Lernenden Wissenszugänge öffnen. Wichtig ist dabei, dass die Lernmaterialien authentisch sind und dem individuellen Weltwissensstand der Lernenden entsprechen (vgl. ebd.: 42).

²²⁶ Im Vordergrund des Kurses stand das Leseverstehen fremdsprachlicher Texte. Da beim Leseprozess ebenfalls die phonologische Rekodierung eine Rolle spielt (vgl. Lutjeharms 2002: 134–135, 2010: 17, 22; Schmidt 2006: 16–17), hielten wir es für wichtig, mindestens einen Text je Zielsprache zu hören bzw. kurze, untertitelte Videosequenzen zu schauen, damit die KursteilnehmerInnen einen Eindruck vom Klang dieser Sprachen bekommen. Auf der zum Kurs eingerichteten Moodle-Plattform wurden den StudentInnen nicht nur Links zu zielsprachli-

ten (2 SWS). Im Folgenden werden der Aufbau und die Durchführung des Kurses umrissen, damit er für die LeserInnen nachvollziehbar wird:

Die erste Unterrichtseinheit diente dazu, den TeilnehmerInnen das Konzept des Kurses vorzustellen, ihnen eine Einführung in das Texterschließen mittels der sieben Siebe zu geben und sie selbst die Methode – learning by doing – an einem Zielsprachentext erproben zu lassen: Hierzu bekamen die StudentInnen zunächst Kopien mit einem Textausschnitt von Pipi Langstrumpf in den Sprachen Englisch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch ausgeteilt (vgl. Hufeisen & Marx 2007a: 353–355), die einen Textvergleich ermöglichten. Die TeilnehmerInnen wurden dazu angehalten, die Texte zu lesen, Vergleiche anzustellen und zu notieren, was ihnen auffällt. Diese Paralleltexte enthielten interlinguale Transferbasen und unstrukturierten Input, der ein aufsteigendes Lernverfahren initiieren sollte. Weiterhin boten die Paralleltexte die Möglichkeit, Korrespondenzregeln, die pro- und retroaktiv wirksam werden können, zu finden (vgl. Meißner 2004c: 55, s. auch 3.1.3). Nach dieser – wie sich herausstellte – ersten interkomprehensiven Erfahrung wurde den StudentInnen die Methode des optimierten Erschließens nach dem EuroComGerm-Ansatz sowie die einzelnen Siebe vorgestellt (s. 3.2.4) und anhand von Beispielen erläutert. Die letzten 50 Minuten wurden für die Datenerhebung verwendet. Wir baten die StudentInnen, die C-Tests (s. 4.1.4.2.1), den Fragenbogen zur (Sprachen)biographie (s. 4.1.4.2.2) und die Einverständniserklärung zu lesen und auszufüllen bzw. zu unterschreiben.

Obwohl in beiden Pilotierungen das Schwedische von den TeilnehmerInnen als am schwierigsten zu erschließen eingestuft wurde und das Niederländische als am einfachsten, entschieden wir uns, in diesem Kurs mit dem Schwedischen zu beginnen und mit Norwegisch, Dänisch und Niederländisch fortzufahren.²²⁷ Dies hatte zum einen den Grund, dass sich Karin Pertoft als Schwedin und Schwedischlehrerin für den Einstieg in dieses neue Lehr-/Lernkonzept in ihrer Muttersprache am sichersten fühlte. Zum anderen vermuteten wir, dass sich nach und nach leichter zu verstehende Texte²²⁸ (bei gleichen Anforderungen und annähernd gleichem Schwierigkeitsgrad) positiv auf die Motivation der StudentInnen auswirken könnten. Wir begannen daher mit dem Erschließen schwedischer Texte²²⁹ (6 SWS) gefolgt von norwegischen (4 SWS), dänischen²³⁰ (4 SWS) und niederländischen²³¹ (4 SWS).

chen Tageszeitungen und weiteres Textmaterial, sondern auch zu zielsprachlichen Radio-/Fernsehsendern angeboten.

²²⁷ In Marx' Studie (vgl. 2007b: 177–178) stufen die deutschmuttersprachlichen ProbandInnen Niederländisch und Schwedisch als am leichtesten zu erschließen ein, während Norwegisch als schwieriger bewertet wird.

²²⁸ Ausgehend von den Erfahrungen und Ergebnissen der beiden Pilotierungen gesehen.

²²⁹ Für die erste Zielsprache – Schwedisch –, in der das interkomprehensiv Erschließen von Texten geübt wurde, standen im Vergleich zu den anderen Zielsprachen zwei zusätzliche SWS zur Verfügung. Die LernerInnen

Bevor der erste schwedische Text ausgeteilt wurde, bekamen die StudentInnen das in 4.1.4.2.4 vorgestellte Arbeitsblatt zum Texterschließen, das als Ausgangspunkt für die Lernprotokolle dienen sollte. Ich erläuterte die einzelnen Aufgabenstellungen und vergewisserte mich, ob sie von allen TeilnehmerInnen verstanden wurden. Abschließend erklärte ich den StudentInnen, wie wichtig ihre Aussagen für die Studie sind und bat sie noch einmal, die Aufgaben gewissenhaft und v. a. ehrlich zu beantworten. Zusätzlich gab ich den StudentInnen ein an Bär (2009, 2011) angelehntes Arbeitsblatt zum Fortschreiben der Hypothesengrammatik (s. Unterkap. 3.1.3.1, 3.2.3.3.1). Ich zeigte ihnen an einem Beispiel, was eine Hypothesengrammatik ist, wie man mit dem Arbeitsblatt arbeitet, und welchen Nutzen sie für das eigene Lernen sowie für den Interkomprehensionsprozess bringen kann. Die StudentInnen wurden dazu angehalten, ihre Eintragungen eigenverantwortlich vorzunehmen – ohne dass dies kontrolliert wurde – und die grammatischen Phänomene der einzelnen Sprachen miteinander zu vergleichen.²³²

Die Unterrichtseinheiten zu den einzelnen Zielsprachen waren gleich aufgebaut. Karin Pertoft gab zu jeder Zielsprache eine Einführung, in der die wesentlichsten zielsprachlichen Besonderheiten und z. T. auch Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten in bzw. Unterschiede zu den anderen Zielsprachen erläutert wurden. Dazu teilte sie den StudentInnen Listen zu den wichtigsten Verben, Funktionswörtern und grammatischen Phänomenen sowie übersichtliche Listen zu den entsprechenden Lautentsprechungen aus, die besprochen wurden und das anschließende Texterschließen erleichtern sollten.²³³ Die von Bär zusammengestellten Strategien für das interkomprehensionsbasierte Lernen standen über den gesamten Kurs hinweg zur Förderung des reflexiven, bewussten Lernens im Vordergrund (vgl. Bär 2009: 78–79, s. 3.2.3.4). Die TeilnehmerInnen wurden immer wieder ermutigt, kreativ zu sein, sich auszuprobieren und zunächst ihren eigenen Weg für das Erschließen der Texte zu finden. Auf diese Weise sollte

sollten genügend Zeit haben, um sich zunächst mit der Methode und der Anwendung der sieben Siebe vertraut zu machen.

²³⁰ Nach Schwedisch fanden wir es aus methodisch-didaktischer Perspektive betrachtet sinnvoll, die beiden anderen festlandskandinavischen Sprachen (Norwegisch und Dänisch) zu behandeln, da sie sich sprachtypologisch sehr ähnlich sind. Dass diese drei Sprachen mehr oder weniger als eine geschlossene Einheit behandelt wurden, ermöglichte es, sie miteinander zu vergleichen und direkte Bezüge herzustellen, die zu Synergieeffekten beim Texterschließen führten.

²³¹ Sowohl die Ergebnisse aus den Pilotierungen als auch die Marx` (2007b: 177–178) deuten stark darauf hin, dass StudentInnen mit guten bis sehr guten Deutschkenntnissen das Niederländische wahrscheinlich ohne größere Probleme erschließen können, da Deutsch und Niederländisch sehr starke linguistische Parallelen aufweisen (vgl. Wenzel 2007: 185).

²³² Am Ende des Kurses stellte sich heraus, dass nur drei StudentInnen, die generell sehr an Grammatik interessiert waren, das Arbeitsblatt zur Hypothesengrammatik konsequent ausfüllten. Sie fanden es für sich hilfreich. Die anderen gaben u. a. an, dass ihnen der zusätzliche Arbeitsaufwand zu groß war und sie sich nicht sonderlich für Grammatik interessieren.

²³³ Als Basis für die von uns erstellten Materialien dienten die Übersichten bzw. Tabellen in Hufeisen & Marx (2007a).

erreicht werden, dass jede(r) TeilnehmerIn sich zuerst intensiv und selbstständig mit dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen beschäftigt, um individuelle Erschließungsstrategien zu entwickeln, bevor er/sie sich mit den KommilitonInnen über deren Vorgehen/Strategien und Erschließungsergebnisse austauscht, bzw. die erschlossenen Texte im Plenum besprochen werden.

4.2.2 Die Erhebung der Subjektiven Theorien

Am Ende des einsemestrigen Kurses zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen wurden die Credit Points vergeben, und in den darauf folgenden vier Wochen die Subjektiven Theorien der StudentInnen erhoben. Es war mir dabei wichtig, dass alle Interviews und Validierungsgespräche zu Beginn der Semesterferien – also zeitnah zum durchgeführten Interkomprehensionskurs – stattfanden. Ich achtete zudem darauf, dass bei den einzelnen ProbandInnen der zeitliche Abstand zwischen dem Leitfadeninterview und der kommunikativen Validierung nicht mehr als 14 Tage betrug – wie von Flick (2011a: 205) und Groeben & Scheele (2010b: 512) empfohlen –, damit sie sich noch gut an das Gesagte im Interview erinnern konnten.

4.2.2.1 Das Leitfadeninterview

4.2.2.1.1 Erläuterung des Interviewleitfadens

Der Leitfaden für die Interviews wurde zunächst vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes, der Forschungsfragen, der Unterrichtsbeobachtungen und meiner persönlichen Erfahrungen aus den Pilotierungen entwickelt. Bei der Formulierung der Fragestellungen orientierte ich mich an den von Flick (2011a: 195) für wichtig befundenen Kriterien für die Leitfadengestaltung: „Nichtbeeinflussung der Interviewpartner, Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition aus deren Sicht, Erfassung eines breiten Spektrums der Bedeutungen des Stimulus sowie Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen aufseiten des Interviewten“.

Der so entstandene Leitfaden umfasst vier zentrale Aspekte, auf die im Interview eingegangen wird:

- I. Einstellung zum Fremdsprachenlernen und zum Umgang mit fremdsprachlichen Texten
- II. Subjektive Wahrnehmung zum interkomprehensiven Texterschließen nach der Methode der sieben Siebe
- III. Vorgehen beim Erschließen und Wissen um die Erschließungsstrategien
- IV. Evaluierung des Kurses

Die den einzelnen Blöcken zugeordneten Fragen enthalten eine Bandbreite von Aspekten, die während des Interviews thematisiert werden können. Ich habe dabei – wie Viebrock (2007: 135) – versucht, die Fragen so zu formulieren, dass während „des Gesprächs eine argumentative Verknüpfung prinzipiell möglich wird, die sich in der Auswertung aufdecken lässt“ (ebd.). Die Nummerierung der nachfolgend angeführten Fragen dient lediglich einer besseren Orientierung und impliziert keine Reihenfolge:

I: Einstellung zum Fremdsprachenlernen und zum Umgang mit fremdsprachlichen Texten

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltung
<ul style="list-style-type: none"> - subjektives Empfinden von FremdsprachenlernerInnen - positive/negative Aussagen - gute(r)/schlechte(r) FremdsprachenlernerIn - Erfahrungen - Motivation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lernst du gerne Fremdsprachen? 2. Was motiviert dich, eine Fremdsprache zu lernen? 3. Schätzt du dich als sehr guten, guten, weniger guten oder schlechten Fremdsprachenlerner ein? 4. Worauf kommt es dir beim Fremdsprachenlernen an? 5. Wie bist du in der Vergangenheit mit Texten in Fremdsprachen umgegangen? 6. Was hat sich durch deine Erfahrung mit der IK an deiner Einstellung zum Fremdsprachenlernen geändert? 7. Wie gehst du heute damit um? 8. Gibt es etwas, worauf du in Zukunft beim fremdsprachlichen Lesen mehr Wert legen wirst? 	<p>Warum?</p> <p>Wozu?</p>

Aspekt II: Subjektive Wahrnehmung zum interkomprehensiven Texterschließen nach der Methode der sieben Siebe

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltung
<ul style="list-style-type: none"> - subjektives Empfinden von FremdsprachenlernerInnen - positive/negative Aussagen - Erfahrungen - Motivation - Lernziele 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Welches Ziel wolltest du in diesem Kurs erreichen? 10. Was hat dein Interesse an der IK geweckt? 11. Was ist für dich interkomprehensives Leseverstehen? 12. Warst du an einer oder mehreren Zielsprache(n) besonders interessiert? 13. Was denkst du über die Methode, Texte 	

	<p>durch das Anwenden der sieben Siebe zu verstehen?</p> <p>14. Fiel es dir schwer, mit dieser Methode zu arbeiten?</p> <p>15. Findest du es sinnvoller, alle Fertigkeiten einer Sprache (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) zu lernen? (Begründen lassen.)</p>	
--	---	--

Aspekt III: Vorgehen beim Erschließen und Wissen um die Erschließungsstrategien

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltung
<ul style="list-style-type: none"> - subjektives Vorgehen und Empfinden - positive/negative Aussagen - Erfahrungen - Motivation - Lernstrategien - Lernprozesse - Probleme - Brückensprachen - eigene Erkenntnisse 	<p>16. Welche Ziele hast du beim Lesen eines Textes verfolgt? Oder: Worauf kommt es dir beim Erschließen von Texten an?</p> <p>17. Was war für dich unwichtig?</p> <p>18. Was hat dir im Allgemeinen geholfen, die fremdsprachlichen Texte zu verstehen?</p> <p>19. Fandest du das Deutsche oder das Englische hilfreicher für das Textverstehen? Und hast du bewusst darüber nachgedacht oder lief das unterbewusst ab?</p> <p>20. Welche Siebe fallen dir spontan ein, die am nützlichsten für dich waren und mit denen du am liebsten gearbeitet hast?</p> <p>21. Wie beurteilst du das anschließende Verbalisieren deiner Vorgehensweise im Hinblick auf deine eigenen Erschließungsprozesse?</p> <p>22. Hast du versucht, unverständliche Wörter auszusprechen, obwohl du eigentlich gar nicht weißt, wie man sie richtig ausspricht?</p> <p>23. Wie hast du versucht, diese Wörter auszusprechen und welchen Einfluss hatten deine Deutsch- und Englischkenntnisse darauf?</p> <p>24. Inwiefern hat dir dieses Vorgehen beim Verstehen geholfen?</p> <p>25. Hast du die Sprachen miteinander verglichen? Wenn ja, welche?</p> <p>26. Hast du dir über das „Funktionieren“, also</p>	<p>Warum? Wozu?</p> <p>War das hilfreich?</p> <p>Welche? Bei-</p>

	<p>die Regeln der jeweiligen Sprache Gedanken gemacht?</p> <p>27. Konntest du Elemente aus zuvor erschlossenen Sprachen teilweise in die nachfolgenden Zielsprachen transferieren?</p> <p>28. Wie hast du versucht, nicht verstandene Wörter, die du jedoch verstehen wolltest, zu erschließen?</p> <p>29. Hast du zuerst versucht, mit Hilfe deiner Muttersprache nicht verstandene Wörter zu erschließen oder mit Hilfe deiner Fremdsprachen?</p> <p>30. Wie hast du für dich selbst überprüft, ob das, was du verstanden hast, richtig oder falsch ist?</p> <p>31. Wie bist du mit Wörtern, die du am Ende nicht erschließen konntest, umgegangen?</p> <p>32. Kannst du mir sagen, was dir generell leicht fiel, zu erschließen und was dir Probleme bereitet hat?</p> <p>33. Wie bist du mit diesen Problemen umgegangen?</p> <p>34. Hast du deine Verstehensstrategien zwischendurch immer mal geändert oder angepasst? Inwiefern?</p>	spiele
--	---	--------

Aspekt IV: Evaluierung des Kurses

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltung
<ul style="list-style-type: none"> - subjektives Empfinden von FremdsprachenlernerInnen - positive/negative Aussagen - Erfahrungen - Erwartungen - Motivation - Selbsteinschätzung - Beurteilung - Wünsche - Anwendung der Methode 	<p>35. Wie ordnest du die Zielsprachen vom Schwierigkeitsgrad her ein?</p> <p>36. Was waren deine Erwartungen an den Kurs?</p> <p>37. Wurden diese erfüllt?</p> <p>38. Was hast du während des Kurses über den Kurs gedacht?</p> <p>39. Was hat dich motiviert bzw. was hat dich demotiviert?</p> <p>40. Hättest du dir mehr Inputwissen zu den Zielsprachen gewünscht?</p> <p>41. Hättest du lieber in Gruppen gearbeitet?</p>	Warum?

	<p>42. Wie fandest du die Texte?</p> <p>43. Gibt es deiner Meinung nach bestimmte Voraussetzungen, die man erfüllen muss, um Texte in den vier germanischen Fremdsprachen verstehen zu können?</p> <p>44. Hast du dich auch außerhalb des Kurses mit der Interkomprehension beschäftigt?</p> <p>45. Wie fandest du, dass innerhalb eines Semesters das Texterschließen in gleich vier germanischen Fremdsprachen behandelt wurde?</p> <p>46. Welche wichtigen Erkenntnisse hast du für dich durch den Kurs und das Anwenden der sieben Siebe gewonnen?</p> <p>47. Was denkst du, wobei dir die im Kurs erworbenen Kenntnisse auch weiterhin nützen können?</p> <p>48. Hast du die Methode jetzt schon einmal außerhalb des Kurses beim Lesen eingesetzt?</p> <p>49. Hat der Kurs bei dir das Interesse geweckt, eine der Zielsprachen zu lernen oder dich weiter interkomprehensiv damit auseinanderzusetzen?</p> <p>50. Würdest du dir einen anschließenden Kurs, der z. B. auf das Hörverstehen abzielt, wünschen?</p> <p>51. Möchtest du noch etwas ergänzen, was deiner Meinung nach wichtig ist und im Interview nicht zur Sprache kam? Oder hast du noch Anmerkungen?</p>	<p>Welche? Warum?</p> <p>Welche? Warum?</p> <p>Warum?</p>
--	---	---

Der Interviewleitfaden wurde zunächst an zwei KollegInnen und zwei FreundInnen getestet und intensiv mit ihnen hinsichtlich der Konkretheit sowie auch der Offenheit der Fragestellungen diskutiert und im Anschluss daran leicht modifiziert.²³⁴ Vor allem das Kriterium der größtmöglichen Offenheit war mir für die Datenerhebung wichtig, da ich gewährleisten wollte, dass die StudentInnen die Chance haben, ihre eigenen Einstellungen, Motive, Erfahrungen

²³⁴ Die einzelnen vorformulierten Fragen dienen bei Bedarf als Orientierungsrahmen (vgl. auch Viebrock 2007: 142). In den konkreten Interviewsituationen wird der Leitfaden jedoch flexibel gehandhabt.

und Meinungen einzubringen. Zudem erhoffte ich mir von dem relativ offen angelegten Leitfadeninterview, dass zum Teil schon während des Gespräches eine Art kommunikative Validierung durch Verständnis(nach)fragen stattfinden kann.

4.2.2.1.2 Durchführung des Leitfadeninterviews

Die Leitfadeninterviews wurden im Sommer 2012 mit allen elf KursteilnehmerInnen innerhalb der ersten beiden vorlesungsfreien Wochen nach Kursende durchgeführt. Drei der TeilnehmerInnen hatten wichtige Unterrichtseinheiten verpasst, weswegen ich sie nicht in die Datenauswertung einbeziehen kann. Dennoch entschied ich mich dafür, die Interviews mit ihnen zu führen, um den Leitfaden erneut zu überprüfen und das Interviewen zu üben, bevor die verbliebenen acht StudentInnen befragt wurden.

Alle ProbandInnen kamen zu den abgesprochenen Terminen. Die Interviews fanden in den Unterrichtsräumen der TU Darmstadt statt und wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Da wir uns ein Semester lang kennengelernt hatten, herrschte bei allen Interviews eine entspannte, offene Atmosphäre. Während ich die Materialien für Notizen bereitlegte und das Diktiergerät zur Aufnahme vorbereitete, erläuterte ich den StudentInnen zur Einstimmung den Aufbau des Interviews und verwies deutlich darauf, dass ihre Aussagen helfen sollen, das Konzept zum interkomprehensiven Texterschließen in den germanischen Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch zu verbessern, weswegen auch kritische Anmerkungen sehr willkommen sind.

In allen Interviews wurden Fragen zu den vier festgelegten Blöcken (s. 4.2.2.1.1) gestellt, die in etwa der vorgegebenen Struktur entsprachen. Der Leitfaden wurde flexibel eingesetzt und half mir bei der Orientierung sowie als Gedächtnisstütze, um wichtige Aspekte im Gespräch nicht zu vergessen. Den beiden ausländischen Studierenden wurde freigestellt, ob sie das Interview auf Deutsch oder Englisch führen möchten. Ein Student entschied sich – trotz guter Deutschkenntnisse – für die englische Sprache. Die Leitfadeninterviews verliefen allesamt ohne Probleme und dauerten im Schnitt ca. 45 Minuten. Am Ende eines jeden Interviews gab ich den ProbandInnen die Gelegenheit, einen abschließenden Kommentar zu geben (vgl. auch Viebrock 2007: 134). Die Befragten konnten dadurch ihre Erfahrungen, Eindrücke und Meinungen, die im Interview nicht zur Sprache kamen, thematisieren (vgl. Wendt 2002: 134).²³⁵

²³⁵ Das methodische Vorgehen wird hinsichtlich seiner Stärken und Schwächen in Unterkap. 5.3 kritisch betrachtet.

Nachdem das Interview beendet war, erklärte ich den StudentInnen, dass es bei unserem nächsten Treffen um die Validierung dessen, was sie in diesem Interview gesagt habe – bzw. was ich verstanden habe – geht.

4.2.2.1.3 Zur Haltung der Forscherin während der Interviews

Ein Interview ist eine Kommunikationssituation, in der es vorrangig darum geht, sich einander mitzuteilen und sich auszutauschen. Wie jegliche Gespräche, werden auch Interviews durch vielfältige Effekte beeinflusst (s. 4.1.2.2 und 4.1.3.1), die weder vollständig kontrolliert, noch im Vorfeld gänzlich ausgeschaltet werden können, was von den ForscherInnen eine erhöhte Wahrnehmungs- und Reflexionsbereitschaft erfordert (vgl. Viebrock 2007: 96). Hinzu kommt, dass sich die Interviewten den InterviewerInnen offenbaren und ihre Äußerungen – persönliche, private Erfahrungen – öffentlich machen. Dies setzt das Schaffen einer Vertrauenssituation, in der sich die Interviewten öffnen können, voraus und verlangt nach einer gewissen Empathie und Ethik seitens der Forschenden im Umgang mit den ProbandInnen und deren Informationen (vgl. ebd.: 97). Ich war daher bemüht, eine entspannte Gesprächssituation zu schaffen, die auf Offenheit, Transparenz, Vertrauen und Wertschätzung beruhte. Durch aktives Zuhören versuchte ich, den ProbandInnen aufrichtiges Interesse an dem, was sie erzählen, zu signalisieren. Zudem achtete ich darauf, dass die Interviewten beim Aufbau ihrer Gedankengänge möglichst nicht beeinflusst werden und nahm mich in den Gesprächen weitestgehend zurück.

Um die Interviewsituation auch im Nachhinein bei der Datenauswertung und -interpretation besser beurteilen zu können, hielt ich im Anschluss an jedes Interview und Validierungsgespräch meine unmittelbaren Eindrücke zum Interviewverlauf, zur Atmosphäre, zu den Rahmenbedingungen, meinem Verhalten und dem Verhalten der Interviewten in Form von Postskripta relativ ungeordnet und spontan fest.

4.2.2.2 Die Durchführung der kommunikativen Validierung

Die kommunikative Validierung mittels Struktur-Lege-Technik sollte der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien, die in den geführten Leitfadeninterviews enthalten sind, dienen. Zur Vorbereitung dieser Gespräche hörte ich mir die einzelnen Interviews an und notierte die wichtigsten inhaltlichen Konzepte/Aspekte sowie Widersprüchlichkeiten und/oder Rückfragen bei etwaigen Unklarheiten. Die inhaltlichen Konzepte²³⁶ schrieb ich anschließend auf kleine, weiße Konzeptkärtchen, die zur kommunikativen Validierung nach der SLT mit Relationskärtchen verbunden werden sollten. Scheele & Groeben (1988: 50–62) empfehlen verschiedene Relationsmöglichkeiten, wie z. B. definitorisch gleich, Über- bzw. Unterbegriffe, und-/oder-Verbindungen, positive bzw. negative Abhängigkeiten, Absicht, Voraussetzung,

²³⁶ Das waren z. B. Begriffe und Stichwörter, die bereits in den Fragestellungen vorkamen und im Zusammenhang mit dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen mittels der sieben Siebe stehen, bzw. Begriffe und Stichwörter, die von den StudentInnen während der Interviews genannt wurden (vgl. Kursiša 2012: 181–183).

Wechselwirkung und Ergebnis. Kursiša (2012: 182) hat für ihre Studie einige der von Groeben & Scheele vorgeschlagenen Relationen aufgegriffen und in Alltagsbegriffe überführt. Da diese Relationen leichter verständlich und weniger kompliziert als die von Groeben & Scheele sind, halte ich sie für die vorliegende Untersuchung für geeigneter. Ich übernehme daher einige von Kursišas Relationen (vgl. ebd.) und ergänze sie durch eigene:

	☺	☹
1)	gefällt mir	gefällt mir nicht
	notwendig	nicht notwendig
	wichtig	unwichtig
	nützlich	nicht nützlich
	interessant	langweilig
	leicht	schwer
	hilfreich	nicht hilfreich
	motivierend	demotivierend
	bewusst	unbewusst
	macht mir Spaß	macht mir keinen Spaß
2)	führt zu	
	Ergebnis	

Die o. g. positiv besetzten Begriffe (☺) notierte ich auf gelben Relationskärtchen, ebenso die Begriffe *führt zu* und *Ergebnis*, alle anderen auf hellgrünen.

Zur Vorbereitung auf das jeweilige Validierungsgespräch erstellte ich ein Strukturbild auf Basis dessen, was meiner Meinung nach im Leitfadeninterview zum Ausdruck gebracht wurde. Dieses Bild spiegelte die einzelnen Strukturen des Interviews, so wie ich sie verstanden hatte, wider. In den Validierungsgesprächen überprüfte ich dann – von den von mir erstellten Strukturbildern ausgehend –, ob ich die LernerInnen richtig verstanden hatte.

Die Validierungsgespräche fanden ein bis zwei Wochen²³⁷ nach den Leitfadeninterviews mit allen elf TeilnehmerInnen statt. Um dieses Vorgehen auszuprobieren bzw. zu üben und um die Anwendbarkeit der Relationskärtchen zu testen, führte ich die Gespräche zunächst mit den drei TeilnehmerInnen, deren Daten ich nicht in die weitere Auswertung einbeziehen konnte.

Bevor die StudentInnen zum Termin erschienen, bereitete ich den Raum vor. Ich stellte zwei Tische zusammen, um eine möglichst große Fläche für das Legen des Strukturbildes zu schaf-

²³⁷ In einem Fall waren es wegen Krankheit knapp vier Wochen.

fen. Auf einem separaten Tisch, den ich neben der Tischgruppe positionierte, legte ich die Konzept- und Relationskärtchen übersichtlich – und für das Auge gut zu erfassen – aus. In der Mitte der zusammengeschobenen Tische platzierte ich eine große orangefarbene Karte (A5-Format), auf der *Interkomprehensionsbasiertes Erschließen von Texten in germanischen (Fremd)sprachen mittels der Methode der sieben Siebe* stand.

Als Einführung in das Gespräch erklärte ich den StudentInnen noch einmal, worum es bei der kommunikativen Validierung geht, und dass es das Ziel ist, durch das Verbinden der Konzept- und Relationskärtchen, ihre Sichtweisen zu dem auf der orangefarbenen Karte stehenden Thema in einer Art Mindmap darzustellen.²³⁸ Nachdem sie sich eingehend mit den Konzept- und Relationskärtchen vertraut gemacht hatten, bat ich die ProbandInnen, das Strukturbild zu legen und ihr Vorgehen bzw. ihre Entscheidungen dabei zu kommentieren. Ich wies sie zudem darauf hin, dass nicht alle dieser Kärtchen verwendet werden müssen, und dass jederzeit neue bzw. weitere Konzept- bzw. Relationskärtchen geschrieben werden können; sofern Begriffe mehrmals benutzt werden, oder die ProbandInnen Konzepte bzw. Relationen ergänzen wollen, die ihrer Meinung nach besser passen oder noch genannt werden sollten. Das Legen der Strukturbilder fiel den ProbandInnen nicht sehr schwer, auch wenn es zu Beginn etwas ungewohnt für sie war. Die Strukturen, die von den einzelnen StudentInnen gelegt wurden, verglich ich parallel mit dem, was ich im Interview verstanden hatte und fragte bei Unklarheiten direkt nach. Um die ProbandInnen möglichst nicht zu beeinflussen, hielt ich mich jedoch soweit wie möglich zurück und sah – wie Kursiša (2012: 183) und in Unterkap. 4.1.3.1 dargelegt – meine Rolle in diesem Prozess lediglich im Nachfragen und als Begleiterin, die – wenn nötig – Hilfestellungen gab. Die Validierungsgespräche dauerten durchschnittlich ca. eine Stunde und wurden ebenfalls mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Die entstandenen Strukturbilder wurden abschließend fotografiert.²³⁹

4.3 Die Datenaufbereitung und -analyse

Bevor mit der Auswertung der Daten begonnen werden kann, ist es erforderlich, das erhobene Datenmaterial, welches mir nicht visuell, sondern nur auditiv als Interviews²⁴⁰ vorliegt, aufzubereiten. Für eine intersubjektiv nachvollziehbare Analyse und Auswertung (vgl. Bär 2009: 152) der individuellen Innensichten/Subjektiven Theorien der StudentInnen ist es daher erfor-

²³⁸ Wie Kallenbach (1996: 85, 87) und Deneke (2006: A-19–A-20) habe ich ein Informationsblatt für die StudentInnen erstellt, auf dem die SLT erklärt und anhand eines Beispiels illustriert war. Es stellte sich allerdings bei dem ersten Testprobanden heraus, dass es zielführender ist, die SLT kurz zu erklären und ein leicht nachvollziehbares Beispiel zu geben. Das Informationsblatt wurde daher bei den weiteren Gesprächen nicht mehr eingesetzt.

²³⁹ Das methodische Vorgehen wird hinsichtlich seiner Stärken und Schwächen in Unterkap. 5.3 reflektiert.

²⁴⁰ Leitfadenterviews und Gespräche zur kommunikativen Validierung

derlich, die mit dem Diktiergerät aufgenommenen Interviews zu transkribieren/zu verschriftlichen (vgl. Flick 2011a: 379). Zur Transkription von Gesprächen werden in der Fachliteratur unterschiedliche Vorgehensweisen empfohlen (vgl. z. B. Dittmar 2009; Dresing & Pehl 2010, 2011; Flick 2011a: 379–385; Kowall & O’Connell 2010; Kuckartz 2010: 42–47), die hinsichtlich ihrer Angemessenheit für die vorliegende Arbeit – mit Blick auf das Forschungsziel und das Erkenntnisinteresse: also welche Aufgaben soll das Transkript erfüllen, welche Information enthalten, wie detailliert soll es sein etc. – im Folgenden diskutiert werden.

4.3.1 Transkriptionsverfahren

Bei der Transkription von Daten geht es nach Dittmar (2009: 9) zunächst darum, „die flüchtige und flüssige Gestalt von Gesprächen und Diskursen dauerhaft in graphische Repräsentationen [zu] verwandeln“, um sie sowohl für die Datenauswertung nutzbar als auch für die LeserInnen der Forschungsarbeit zugänglich zu machen (vgl. Breuer et al. 2009: 65; Dresing & Pehl 2010: 723). Ziel ist dabei, „dem Leser einen möglichst guten Eindruck vom Gespräch oder eine gute Basis für die Rekonstruktion desselben zu geben“ (Dresing & Pehl 2011: 13).

Eine Transkription ist immer eine Reduktion des Materials, da sie kein vollständiges Abbild der aufgezeigten Situation liefert (vgl. Dresing & Pehl 2010: 424). Diese Reduktion ergibt sich z. B. aus der Entscheidung, ob das komplette Interview oder nur für die Fragestellungen relevante Teile transkribiert werden. Lässt man Passagen aus oder fasst andere zusammen, vollzieht sich bereits ein Analysevorgang, obwohl die Relevanz der Inhalte noch nicht vollständig abgeschätzt werden kann. Darüber hinaus lässt sich diese Selektion nur schwer nachvollziehen, da häufig unklar bleibt, auf welcher Grundlage die Reduktion des Datenmaterials vorgenommen wurde (vgl. ebd.). Zudem wird die Reduktion durch die Entscheidung beeinflusst, ob und wie „prosodische und paraverbale Äußerungsmerkmale wie Pausen, Zögerungslaute oder [...] außersprachliche Merkmale wie Lachen oder Husten“ (ebd.) dargestellt werden – was wiederum von der jeweiligen Zielsetzung und den Forschungsfragen abhängt (vgl. Kowall & O’Connell 2010: 439).

Dresing & Pehl, die sich auf eine Studie von Chiari (2006) beziehen, merken weiterhin an, dass der gehörte Text „nicht einfach eins zu eins übertragen, sondern von den Transkribierenden entlang eigener Wahrnehmungsmuster und Sprachgewohnheiten (re-)konstruiert“ wird (Dresing & Pehl 2010: 725). Es liegt demnach immer eine Selektivität vor (vgl. ebd.: 726), die sich auf die Analyse, Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten auswirkt. Umso wichtiger ist es daher, kritisch abzuwägen, welche Transkriptionskriterien für den jeweiligen Untersuchungsgegenstand zugrunde gelegt werden sollen bzw. wie genau für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit transkribiert werden muss.

Während es bei Fragestellungen, bei denen die Linguistik eine Rolle spielt, darauf ankommt, detailgetreu zu transkribieren, kann nach Kuckartz (2010: 42–43) im Allgemeinen auf die genaue Protokollierung von Dialekten und sprachlichen Färbungen verzichtet werden, „auch muss nicht jedes „äh“ und „mh“ protokolliert werden“ (ebd.: 43).

Da in der vorliegenden Arbeit nicht die linguistische, sondern „die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ (Mayring 2002: 91), haben z. B. „nicht korrekt gebrauchte Strukturen, soweit der Inhalt eindeutig verständlich bleibt“ und „dialektale Färbungen der Probandensprache“ (Kursiša 2012: 192–193) keine Auswirkungen auf das Erkenntnisinteresse und werden von mir in ein normales Schriftdeutsch überführt (vgl. Mayring 2002: 91). Auch Interpunktionen werde ich ihren konventionellen Funktionen entsprechend verwenden, was den Vorteil hat, dass die Transkripte damit strukturierter und einfacher lesbar sind. Um dennoch den natürlichen Sprachfluss der ProbandInnen so authentisch wie möglich darzustellen und um Fehlinterpretationen zu vermeiden, werden die gehörten Satzstrukturen und das teilweise Zusammenziehen oder Auslassen von Wörtern – wie z. B. ist’s, so ’n etc. – beibehalten, auch wenn einzelne Passagen in den Transkripten dadurch eventuell etwas schwerer verständlich sind. Darüber hinaus werden alle Interviews vollständig transkribiert, und die wichtigsten paraverbalen Äußerungen – wie Pausen, Lachen, Husten – wiedergegeben, damit die aufgezeichnete Situation möglichst umfassend dargestellt wird, und potenziell wichtige Details nicht verloren gehen. Ein Interview, das mit einem Probanden auf Englisch geführt wurde, wird beim Transkribieren nicht übersetzt, da ich davon ausgehe, dass die englische Sprache von den LeserInnen verstanden wird, und sich meine Subjektivität negativ bei einer Übersetzung auf das Datenmaterial auswirken könnte.

Das Transkribieren des Datenmaterials ist in der Regel ein sehr zeitaufwendiger Prozess, es stellt sich daher die Frage, es selbst zu tun oder von einem angelernten Dritten durchführen zu lassen (vgl. Dresing & Pehl 2010: 726). Trotz des hohen zeitlichen Aufwands entscheide ich mich aus den folgenden Gründen dafür, selbst zu transkribieren:

- Ich erhoffe mir einen ersten Erkenntnisgewinn aus der direkten, intensiven Auseinandersetzung mit den Daten und durch die Reflexion des Transkriptionsprozesses das Aufdecken eigener, impliziter theoretischer und analytischer Grundannahmen sowie ein tieferes Verständnis des Materials (vgl. Dresing & Pehl 2010: 726–727).
- Zudem gehe ich davon aus, dass die Vertrautheit mit dem Datenmaterial durch das eigene Transkribieren größer ist, was sich wiederum positiv auf die Datenanalyse und -interpretation auswirken kann.

Alle Interviews werden mit der Transkriptionssoftware f4²⁴¹ verschriftlicht. Diese Software erleichtert das Transkribieren, da die Audioaufnahme jederzeit durch Drücken der F4-Taste unterbrochen und die Abspielgeschwindigkeit verlangsamt werden kann. Auf diese Weise ist es möglich, dem Interview eines schnellen Sprechers problemlos zu folgen, ohne Wörter zu überhören. Ein weiterer Vorteil ist, dass das Programm nach dem Pausieren automatisch einen kurzen Rücksprung in der Audiospur macht, und man die Sequenz noch einmal mit dem getippten Transkript vergleichen kann. Auch die Funktion, Zeitmarken bei jedem Sprecherwechsel im Transkript setzen zu können, erleichtert die Arbeit, weil so die zu einer Transkriptstelle gehörige Audiospur sehr schnell gefunden und erneut angehört werden kann (vgl. Dresing & Pehl 2011: 43–44).²⁴²

Die nachfolgenden Transkriptionsregeln, die der Verschriftlichung der Audiodateien für die vorliegende Arbeit zugrunde liegen, wurden in Anlehnung an Dresing & Pehl (2011: 26–32), Kursiša (2012: 204) sowie Mergenthaler (1992: 1–15) entwickelt:

I	Interviewerin
Name	Name der Probandin/des Probanden ²⁴³
/	abgebrochener Redebeitrag
äh, ähm, hm, etc.	Verzögerungssignale, „gefüllte Pausen“ (Dresing & Pehl 2010: 729)
...	kurze Pause im Redefluss
(?)	unverständliche Textstelle
hat's, so'n, etc.	Zusammenziehen von Wörtern in der gesprochenen Sprache
so 'ne, 's geht, etc.	Auslassungen in der gesprochenen Sprache
ahm	zustimmende/bestätigende Lautäußerung
()	parasprachliche und nonverbale Äußerungslaute wie Lachen, Seufzen, Husten, etc.

4.3.2 Überlegungen zum methodischen Vorgehen bei der Datenanalyse

Den Ausgangspunkt der Überlegungen zum methodischen Vorgehen bei der Analyse qualitativer Daten bilden die beiden Fragestellungen: Was will ich überhaupt durch die Studie erfah-

²⁴¹ www.audiotranskription.de/f4.htm, 27.06.2015

Unter www.audiotranskription.de finden sich zudem viele Informationen zum Thema Transkription und Aufbereitung von Audio- bzw. Videodateien.

²⁴² Während der Transkription zeigte sich, dass es unerlässlich ist, sich die Audiospur mehrmals anzuhören und mit dem Transkript zu vergleichen, um eventuelle Fehler zu minimieren.

²⁴³ Die in der Datenauswertung verwendeten ProbandInnennamen entsprechen aus Gründen des Datenschutzes nicht den realen Namen der StudentInnen. Ich habe mich dafür entschieden, mit fiktiven Namen zu arbeiten, da ich die ProbandInnen nicht auf eine Zahl oder einen Kode reduzieren will. Die Namen wurden geschlechtsspezifisch vergeben.

ren? Welches Datenanalyseverfahren eignet sich, um die Forschungsfragen (s. 2.4) beantworten zu können? (vgl. Kuckartz 2012: 21).

Wie in Unterkapitel 2.4 dargelegt, geht es in dieser Studie darum, die Innensicht/die Subjektiven Theorien von StudentInnen zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen in mehreren germanischen Zielsprachen, in einem möglichst breit gefächerten inhaltlichen Spektrum zu rekonstruieren. Dabei ist es mir wichtig, dass auch bei der Datenauswertung die Individualität der Studierenden im Mittelpunkt steht, und zunächst ihre subjektiven Perspektiven einzeln betrachtet und differenziert beschrieben werden, bevor eine abschließende, fallübergreifende Auswertung erfolgt (vgl. auch Deneke 2006: 72). Das Datenauswertungsverfahren sollte daher dem Sinnverstehen dienen und:

- offen angelegt sein,
- die Individualität der einzelnen ProbandInnen berücksichtigen,
- auf Vergleichbarkeit abzielen,
- ein methodisch kontrolliertes und systematisches Vorgehen ermöglichen sowie
- für mich als Einzelforscherin geeignet sein.

Nach eingehender Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zur interpretativen Auswertung qualitativer Daten sind drei Verfahren in der engeren Auswahl, die diese Kriterien berücksichtigen: **die qualitative Inhaltsanalyse** (nach Mayring), **die Grounded Theory** (nach Glaser & Strauss) und **das thematische Kodieren** (nach Flick). Um meine Entscheidungen transparent und nachvollziehbar zu machen, werden sie im Folgenden vorgestellt und hinsichtlich ihrer Eignung für die vorliegende Arbeit diskutiert.

4.3.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Bei diesem Verfahren wird das Kommunikationsmaterial – z. B. Texte –, das in irgendeiner Form protokolliert vorliegen sollte (vgl. Mayring 2010a: 468–469), systematisch, regel- und z. T. theoriegeleitet bearbeitet (vgl. Mayring 2010c: 12–13), mit dem Ziel, das Datenmaterial zu reduzieren (vgl. Flick 2011a: 409) und „*Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen*“ (Mayring 2010c: 13, Herv. im Orig.).²⁴⁴ Kennzeichnend für die qualitative Inhaltsanalyse ist der Einsatz von Kategorien, die häufig bereits im Vorfeld von theoretischen Modellen abgeleitet und nicht unbedingt erst aus dem Datenmaterial entwickelt werden. Sie werden fortlaufend mit den erhobenen Daten abgeglichen und gegebenenfalls modifiziert (vgl. Flick 2011a: 409). Da nicht nur die Inhalte der Kommunikation Gegenstand der Inhaltsanalyse sind, sondern auch tiefer liegende Bedeutungsstrukturen, sollte nach Mayring eher

²⁴⁴ Ausführliche Beschreibungen der qualitativen Inhaltsanalyse finden sich bei Mayring (2010a, 2010c).

von einer *qualitativ orientierten kategoriengeleiteten Textanalyse* die Rede sein als von einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebd.; Mayring 2010b: 604); dieser Begriff hat sich in der Fachliteratur allerdings noch nicht durchgesetzt (vgl. Flick 2011a: 409; Mayring 2010c, 2010a, 2010b).

Das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring, an dem sich der Auswertungsprozess orientieren sollte, sieht folgende Schritte vor:

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakteristika des Materials
4. Richtung der Analyse
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
7. Definition der Analyseeinheiten
8. Analyse gemäß des Modells, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material, gegebenenfalls Modifizierung
9. Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung
10. Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien (vgl. Flick 2011a: 411; Mayring 2010c: 60).

Bezogen auf den Punkt sechs der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet Mayring drei Analysetechniken, die zum Einsatz kommen können:

- Zusammenfassungen wollen den Text auf seine wesentlichen Bestandteile reduzieren, um zu Kernaussagen zu gelangen. Die induktive Kategorienbildung stellt hier eine wichtige Vorgehensweise dar.
- Explikationen wollen an unklaren Textstellen ansetzen und sie durch Rückgriff auf den Textstellenkontext verständlich machen.
- Strukturierungen wollen im Textmaterial Querauswertungen vornehmen, bestimmte Aspekte herausgreifen. Dazu wird mit vorab deduktiv gebildeten Kategorien gearbeitet, entlang derer das Material systematisiert wird (Mayring 2010b: 602).

Wie der Ablaufplan erkennen lässt, handelt es sich bei dieser Form der Inhaltsanalyse um ein theoriegeleitetes Vorgehen²⁴⁵, das sich für eine vorrangig systematische, generalisierende Auswertung eignet (Mayring 2010b: 611). Groeben & Rustemeyer (1995) sehen daher in der Inhaltsanalyse ein Bindeglied zwischen qualitativer und quantitativer Forschung. Sie kritisie-

²⁴⁵ „Mit Theoriegeleitetheit ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird“ und „an diese Erfahrungen anzuknüpfen [ist], um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (Mayring 2010c: 51, 58).

ren jedoch, dass „ihre Verstehensmethode [...] auf konstante ‚Abbildung‘ ausgerichtet sei, weniger auf Verstehen als ‚subjektive Explikation ästhetischer oder pragmatischer Sinnpotenziale““ (Groebe & Rustemeyer 1995: 529, Herv. im Orig.; vgl. Mayring 2010b: 610). Geht es also darum, die Tiefenstrukturen eines Textes stärker zu erschließen, zeigen sich die Grenzen der Mayringschen Inhaltsanalyse, da bspw. durch die Kategorien- und Regelgeleitetheit Bedeutungsinhalte im Einzelfall verloren gehen können (vgl. ebd.; Flick 2011a: 416–417).

Die Inhaltsanalyse bietet sich für eine methodisch kontrollierte, systematische Datenauswertung – wie ich sie anstrebe – an und wird dem Anspruch qualitativer Forschung, transparent und gut nachvollziehbar zu sein, gerecht. Darüber hinaus orientiert sich das Vorgehen bei der Analyse an zuvor festgelegten Ablaufmodellen, was die Methode einfach erlernbar und gut auf neue Fragestellungen übertragbar macht (vgl. Mayring 2010a: 474). Gegen den Einsatz der Inhaltsanalyse spricht jedoch, dass in meiner Arbeit die Individualität der ProbandInnen und ihre Innensichten im Mittelpunkt stehen, die es in einem breiten inhaltlichen Spektrum zu erfassen und tiefgreifend zu verstehen gilt. Bei einer Reduktion des Datenmaterials – wie von der qualitativen Inhaltsanalyse angestrebt – könnten wichtige Inhalte sowie Sinnstrukturen übersehen werden und unberücksichtigt bleiben. Weiterhin ist diese Methode als Datenauswertungsverfahren für die vorliegende Untersuchung wenig geeignet, da das Forschungsdesign explorativ-interpretativ ausgerichtet ist und ihm kaum Theorien zugrunde liegen, auf die bei der Kategorienbildung zurückgegriffen werden kann. Mayring empfiehlt daher für Studien mit einem stark explorativen Charakter die Anwendung offenerer Verfahren, wie z. B. die Grounded Theory (vgl. Mayring 2010a: 474).

4.3.2.2 Die Grounded Theory nach Glaser & Strauss

Diese Konzeption des sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozesses „erlaubt auf der Basis empirischer Forschung in einem bestimmten Gegenstandsbereich, eine dafür geltende Theorie zu formulieren, die aus vernetzten Konzepten besteht und geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu liefern“ (vgl. Böhm 2010: 475–476; Flick 2011a: 387).²⁴⁶ Es handelt sich folglich um ein Analyseverfahren für Daten, die erhoben werden, um eine gegenstandsbegründete Theorie zu generieren (vgl. Flick 2011a: 387).

Während beim Überprüfen von Theorien die logische Schlussweise der *Deduktion* im Mittelpunkt steht (Schließen vom Allgemeinen [Theorie] auf das Besondere [Hypothesen über Daten]), verlangt die Grounded Theory einen stetigen *Wechsel zwischen Induktion* (vom Besonderen [der Daten] zum All-

²⁴⁶ Für eine detailliertere Beschreibung des Verfahrens verweise ich auf Böhm (2010), Flick (2011a: 387–402) sowie Glaser & Strauss (1998).

gemeinen [den theoretischen Konzepten]) und *Deduktion* (Überprüfung der entwickelten Konzepte an neuen Daten) (Legewie 2004: 13, Herv. im Orig.; vgl. Flick 2011a: 400).

Bei diesem Ansatz ist es nach Flick erforderlich, dass die Dateninterpretation sowohl die Erhebung der Daten als auch die Auswahl des Materials berücksichtigt, denn auf diese Weise wird entschieden, welche weiteren Daten/Fälle²⁴⁷ in die Analyse einbezogen bzw. wie und mit welchen Methoden sie erhoben werden sollen (vgl. Flick 2000: 197).

Das zentrale Element dieser Konzeption ist das theoretische Kodieren (vgl. Flick 2011a: 387), eine systematische und kreative Methode der Textinterpretation durch Sinnverstehen (vgl. Legewie 2004: 15). Für den Interpretationsvorgang stehen den ForscherInnen verschiedene Kodierv Verfahren zum Umgang mit dem Text zur Verfügung, die als offenes, axiales und selektives Kodieren²⁴⁸ bezeichnet werden. Die unterschiedlichen Kodierv Verfahren können sich durchaus ergänzen und sollten nicht als eindeutig voneinander getrennte Phasen verstanden werden (vgl. Böhm 2010: 476–477; Flick 2011a: 387).

Der Kodiervorgang selbst ist nach Flick entscheidend für die Entwicklung von Theorien aus dem Datenmaterial, indem die Texte aufgebrochen, konzeptualisiert und neu zusammengesetzt werden (vgl. Flick 2011a: 388). Aus der sich so „entwickelnden Theorie werden Gesichtspunkte für die gezielte Erhebung weiterer Daten abgeleitet“ (Legewie 2004: 15). Zudem wird versucht, möglichst unterschiedliche Fälle sowie Phänomene gezielt durch weitere Datenerhebung und -interpretation zu erfassen und zu vergleichen, bis keine neuen Aspekte mehr zu finden sind und eine theoretische Sättigung²⁴⁹ eintritt (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen ermöglicht es, ein tieferes Verständnis der Textinhalte zu entwickeln (vgl. Flick 2011a: 400).

Böhm und Flick sehen v. a. hinsichtlich der Erlernbarkeit dieses Verfahrens für wenig erfahrene ForscherInnen eine Schwierigkeit, da der Grounded Theory kaum feste Regeln zugrunde liegen (vgl. Böhm 2010: 484; Flick 2011a: 401). Flick (vgl. ebd.) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Fälle und Textstellen endlos untereinander verglichen und unbegrenzt weitere Fälle einbezogen werden könnten, da die Methode dem Forscher/der Forscherin kaum Anhaltspunkte für Auswahl- und Abbruchentscheidungen gibt. Dies führt häufig zu Unmengen von Codes sowie potentiellen Vergleichen und verlangt von den ForscherInnen das Erstellen einer Prioritätenliste (vgl. ebd.). Böhm und Flick empfehlen aufgrund der dadurch entstehenden hohen Komplexität, „Texte nach diesem Verfahren in Interpretationsgemeinschaften aus-

²⁴⁷ „Zum Fall können Personen, eine Familie, eine Gemeinschaft oder eine Institution werden“ (Flick 2011a: 177). In der vorliegenden Dissertation umfasst ein Fall jeweils die Subjektiven Theorien einer Studentin/eines Studenten und bezieht sich folglich auf eine einzelne Person.

²⁴⁸ Zu den einzelnen Kodierv Verfahren verweise ich auf Böhm (2010: 477–483) und Flick (2011a: 388–400).

²⁴⁹ Nach Glaser & Strauss (2005: 61) tritt eine theoretische Sättigung dann ein, wenn „keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden, durch die [...] die Eigenschaften und Aussagekraft der Kategorie weiter [entwickelt werden kann]“.

zuwerten und die Ergebnisse unter den Mitgliedern zu diskutieren und wechselseitig zu überprüfen“ (Flick 2011a: 402; vgl. Böhm 2010: 484).

Wie bereits dargelegt, zeichnet sich die Grounded Theory dadurch aus, dass sie kaum regelgeleitet ist, und das Datenmaterial zunächst offen kodiert wird. Das heißt, die Fälle werden permanent zur Entwicklung einer Theorie – aus dem Datenmaterial heraus – miteinander verglichen, bis eine theoretische Sättigung eintritt. Allerdings entwickeln die Forschenden schon während der Datenerhebung erste theoretische Konzepte, die in die weitere Datenerhebung einfließen. Auch dieses Vorgehen ist klar nachvollziehbar, und die Bestandteile der entwickelten Theorie lassen sich anhand der Daten belegen. In der vorliegenden Arbeit geht es allerdings nicht darum, eine Theorie über den Forschungsprozess hinweg zu entwickeln, sondern darum, die Innensichten/Subjektiven Theorien der ProbandInnen zu einem Thema (dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen innerhalb der germanischen Sprachengruppe) zu rekonstruieren. Dies verlangt nach einem Vorgehen, das zwar offen angelegt ist, sich aber stärker an einer vertiefenden thematischen Analyse einzelner Fälle orientiert, wie bspw. das thematische Kodieren.

4.3.2.3 Das thematische Kodieren nach Flick

Im Mittelpunkt dieses Verfahrens steht „die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. sozialen Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind“ (Flick 2011a: 402). Schon während der Datenerhebung sollten deswegen Verfahren – wie z. B. das Leitfadeninterview – eingesetzt werden, die eine „Vergleichbarkeit durch die Vorgabe von Themen bei gleichzeitiger Offenheit für die jeweiligen, darauf bezogenen Sichtweisen gewährleisten“ (ebd.). Das Ziel ist es, die o. g. Annahme zu überprüfen und eine Theorie über die Erfahrungen und Sichtweisen der ProbandInnen zu entwickeln, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen herausgearbeitet werden, auf denen die abschließenden Verallgemeinerungen basieren (vgl. ebd.). Die Auswahl der einzelnen Fälle, die dem Analyseprozess vorausgeht, orientiert sich am theoretischen Sampling.²⁵⁰

Für die Datenauswertung nach dem thematischen Kodieren empfiehlt Flick ein mehrstufiges, aus den folgenden Schritten bestehendes Vorgehen (vgl. Flick 2011a: 402–407):

- Erstellen einer Kurzbeschreibung zu den ausgewählten Fällen
- Vertiefende Einzelfallanalyse unter Entwicklung eines Kategoriensystems

²⁵⁰ Auf die Fallauswahl und das theoretische Sampling gehe ich in Unterkap. 4.3.3 näher ein.

- Analyse weiterer Fälle und Feinanalyse der thematischen Bereiche
- Übergreifender Vergleich der Fälle (vgl. Deneke 2006: 71; Kursiša 2012: 184–185).²⁵¹

Wie die Struktur zeigt, setzt sich dieses Vorgehen aus zwei Phasen zusammen: In der ersten Phase werden einzelne Fälle zur Entwicklung eines Kategoriensystems analysiert, das dann für weitere Fallanalysen zugrunde gelegt wird. In der sich anschließenden zweiten Phase werden fallübergreifende Vergleiche durchgeführt, um das inhaltliche Spektrum der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen zu skizzieren (vgl. Flick 2011a: 402–407).

Im Laufe dieses Prozesses werden die in den erhobenen Daten enthaltenen Aussagen und Erzählungen der ProbandInnen – mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand – in Kategorien kodiert und strukturiert. Ein klarer Vorteil ist dabei die am Datenmaterial herausgearbeitete thematische Struktur für die Fallanalysen und -vergleiche, die die Vergleichbarkeit der Interpretationen erhöhen kann (vgl. Flick 2011a: 407–408). Doch auch diese Methode hat ihre Grenze, die sich nach Flick darin zeigt, dass sie sich nicht für Studien eignet, „bei denen theoretisch begründete Gruppenvergleiche in Bezug auf einen Gegenstand durchgeführt werden sollen“ (ebd.), da der Handlungsraum für die Theorieentwicklung begrenzter ist als bspw. bei der Grounded Theory (vgl. ebd.).

Das thematische Kodieren hat sich bereits in einigen qualitativ angelegten Untersuchungen zu Subjektiven Theorien von SchülerInnen als geeignetes Datenauswertungsverfahren erwiesen (vgl. Deneke 2006; Kallenbach 1996; Kursiša 2012). Auf den ersten Blick erscheint es mir hinsichtlich meines Untersuchungsgegenstandes, der Forschungsfragen und des Ziels der vorliegenden Arbeit ebenfalls als einsetzbar: einerseits, weil die mir wichtige Individualität der einzelnen Fälle berücksichtigt wird; andererseits, weil trotz der Orientierung an vorgegebenen Themen bei der Datenerhebung genügend Freiraum für die jeweiligen Sichtweisen der ProbandInnen auf diese Themen bleibt, was bspw. meinem Vorgehen bei der Durchführung der halbstandardisierten Interviews entspricht. Darüber hinaus wird der Ablauf der Datenauswertung nach diesem Verfahren meiner Intention gerecht, zunächst die einzelnen Fälle differenziert zu betrachten, bevor sie fallübergreifend analysiert und verglichen werden. Wie auch

²⁵¹ Nach Hopf & Schmidt (vgl. Kuckartz 2010: 85; 2012: 37–38) wird das thematische Kodieren ebenfalls in vier Schritte unterteilt: 1. Entwickeln der Auswertungskategorien, 2. Kodieren des Materials, 3. Erstellen von Fallübersichten und 4. Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen. Dieses Verfahren entspricht zwar inhaltlich dem Flicks, es legt jedoch eine andere Reihenfolge für die Analyse fest (vgl. Deneke 2006: 75). Wie Deneke (vgl. ebd.) sehe ich in der Festlegung übergreifender Auswertungskategorien als ersten Analyseschritt die Gefahr, den Einzelfall aus dem Blick zu verlieren, weswegen ich mich in meiner Arbeit an Flick orientiere und zunächst einige Einzelfälle analysiere, die anschließend fallübergreifend verglichen werden, auch wenn dies die Gefahr einer gewissen Redundanz in sich birgt.

Kursiša (2012: 185) sehe ich vorab „jedoch die Notwendigkeit, die einzelnen Arbeitsschritte zu bewerten und ggf. zu modifizieren, um die Gegenstandsangemessenheit [...] zu gewährleisten“.

4.3.2.3.1 Schritt 1: Erstellen von Kurzbeschreibungen

Der erste von Flick empfohlene Analyseschritt ist das Erstellen von Kurzbeschreibungen zu den ausgewählten Fällen, die mit einer typischen, den Fall charakterisierenden Aussage der Interviewten – einem Motto – versehen werden und eine knappe Darstellung der Person hinsichtlich der Forschungsfragen enthalten (vgl. Flick 2011a: 403). Auch Bortz & Döring empfehlen, mit einer kurzen Beschreibung der Fälle zu beginnen, die stichwortartig wichtige sozialstatistische Merkmale der ProbandInnen sowie die zentralen Interviewthemen und prägnante Zitate zusammenfassen (vgl. Bortz & Döring 2006: 329). Durch das Erstellen der Kurzbeschreibungen ist es nach Deneke (2006: 74) möglich, den chronologischen Überblick über die Sachverhalte in einen systematischen Überblick über die im Interview angesprochenen Themen zu überführen, was meinen Kriterien zur Datenauswertung entspricht (s. 4.1.1). Da sich meine erhobenen Daten nicht nur auf Interviews beschränken, bietet sich dieses Verfahren auch an, weil alle Daten mit in die Kurzbeschreibungen einbezogen werden können. Das Erstellen der Kurzbeschreibungen gibt mir so die Gelegenheit, mich zunächst eingehend mit dem Datenmaterial auseinanderzusetzen und mir einen Überblick darüber zu verschaffen. Im Herausarbeiten des Mottos für jeden Einzelfall sehe ich den Vorteil einer ersten Orientierung, da es die Individualität und Einzigartigkeit der StudentInnen widerspiegelt, auf die es mir in der vorliegenden Arbeit ankommt.

4.3.2.3.2 Schritt 2: Vertiefende Einzelfallanalyse unter Entwicklung eines Kategoriensystems

Im Anschluss an die Kurzbeschreibungen sieht das thematische Kodieren die vertiefende Analyse der ersten Einzelfälle – mit Blick auf die Forschungsfragen und die theoretische Diskussion vor (vgl. Kursiša 2012: 200). Im Laufe der vertiefenden Einzelfallanalysen entsteht ein fallspezifisches Kategoriensystems, welches durch offenes und später selektives Kodieren²⁵² weiterentwickelt wird, um thematische Bereiche und Kategorien zunächst für den Einzelfall zu generieren (vgl. Flick 2011a: 403). Der damit beabsichtigte Zweck ist, den indivi-

²⁵² Kuckartz (2010: 57) versteht unter Kodieren „zunächst ganz allgemein die Zuordnung von Kategorien zu relevanten Textpassagen bzw. die Klassifikation von Textmerkmalen [...]. Unter einem Code oder einer Kategorie ist dabei ein Bezeichner, ein Label, zu verstehen, der Textstellen zugeordnet werden“. Kategorien können lt. Kuckartz dabei aus einzelnen Wörtern oder sogar Wortgruppen bestehen, die zur Identifizierung bestimmter Phänomene im Text benutzt werden (vgl. ebd.: 57–59 und auch Kursiša 2012: 198). Ich entscheide mich für eine Mischform, die aus einzelnen Wörtern bzw. Wortgruppen besteht, welche sich sowohl auf Themen als auch auf Aspekte beziehen können.

duellen Sinnzusammenhang der ProbandInnen, der in der Auseinandersetzung mit dem Thema der Untersuchung entsteht, nicht zu verlieren (vgl. ebd.). In diesem Vorgehen sieht Deneke (2006: 74) einen Vorteil gegenüber der Mayringschen Inhaltsanalyse, da „gleichzeitig der Sinnzusammenhang jedes einzelnen Falls und vergleichbare Strukturen erhalten bleiben. Somit besteht nicht die Gefahr, entweder nur die eine oder die andere Seite der Daten im Blick zu haben“ (ebd.).

Das zunächst offene Kodieren dient dazu, „Daten und Phänomene in Begriffe zu fassen“ (Flick 2011a: 388; vgl. Flick 2000: 198). In dieser Phase wird das erhobene Datenmaterial zerlegt, und die darin enthaltenen Aussagen in ihre Sinneinheiten zergliedert, um sie mit Codes zu versehen und ein tieferes Verständnis für den Text zu entwickeln (vgl. ebd.). Schmidt (2010: 450) empfiehlt in diesem Zusammenhang, die Texte mehrmals zu lesen und v. a. bewusst und offen mit Vorannahmen umzugehen, um nicht nur Textpassagen zu identifizieren, die den eigenen Vorannahmen entsprechen, sondern auch solche, die weniger damit in Einklang zu bringen sind. Sie hält es daher für wichtig, das Datenmaterial

nicht auf die eigenen theoretischen Vorannahmen zuzuschneiden, indem die Auswertung darauf reduziert wird, nur nach solchen Textstellen zu suchen, die sich als Beleg oder Illustration für die Vorannahmen eignen. Schon beim ersten Lesen sieht man häufig viele «schöne und passende Zitate», die sich für eine Präsentation im Endbericht anzubieten scheinen, und übersieht dabei Textstellen, die weniger gut zu den eigenen Erwartungen passen (Schmidt 2010: 450, Herv. im Orig.).

Das Ziel des offenen Kodierens – das man nicht aus den Augen verlieren sollte – ist, „einen Text aufzubrechen und zu verstehen und dabei Kategorien zu vergeben, zu entwickeln und im Laufe der Zeit in eine Ordnung zu bringen“ (Flick 2011a: 392). Nach Schmidt (2003: 547) sollte das Kodieren darüber hinaus darauf ausgerichtet sein, „die Formulierungen der Befragten aufzugreifen und herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden“ (vgl. auch Deneke 2006: 79).

Wie detailliert die Daten kodiert werden – ob zeilen-, satz- oder abschnittsweise –, ist individuell mit Blick auf die Forschungsfragen, das erhobene Material, den persönlichen Stil oder die Phase des Forschungsprozesses zu entscheiden (vgl. Flick 2000: 200). Flick empfiehlt jedoch, regelmäßig und wiederkehrend W-Fragen an den Text bzw. einzelne Abschnitte zu richten, um ihn auf diese Weise zu erschließen (vgl. ebd. 201). Wie Kursiša (2012: 198) halte ich die folgenden von Böhm (2010: 477–478) für das offene Kodieren vorgeschlagenen Fragen für hilfreich: Worum geht es hier? Welches – eventuell noch nicht bedachte – Phänomen/Thema wird angesprochen? Welche Aspekte des Phänomens/Themas werden angesprochen (oder nicht angesprochen)? Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich

erschließen? In welcher Absicht, zu welchem Zweck? Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels verwendet?

Durch dieses Vorgehen sollen in jedem erhobenen Datensatz „die vorkommenden Themen und deren einzelne Aspekte, die sich – in einem sehr weiten Sinn – dem Zusammenhang der Fragestellung(en) zuordnen lassen“, herausgefiltert werden (Schmidt 2010: 448). Allerdings ist es in dieser Phase zunächst nicht das Ziel, für alle Daten gleiche Themen zu finden, denn die Daten sollen bei dieser ersten Analyse noch nicht vergleichend betrachtet werden (vgl. ebd.: 449).²⁵³ An das offene Kodieren schließt sich das selektive an, das nicht wie die Grounded Theory „auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Kernkategorie über alle Fälle hinweg“ abzielt, sondern mehr „auf die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall“ (Flick 2011a: 404).

Auch diesen zweiten Schritt des thematischen Kodierens nach Flick halte ich für mein eigenes Vorgehen für angemessen, da die Ergebnisse der vertiefenden Einzelfallanalysen die individuelle Auseinandersetzung eines Studenten/einer Studentin mit dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe darstellen. Das Material wird dabei durch die Zusammenstellung der Aussagen der ProbandInnen zu den verschiedenen Themenbereichen sowie durch Paraphrasierung und Interpretation auf das Wesentliche konzentriert (vgl. Deneke 2006: 77). An dieser Stelle gilt es „zu prüfen, welche unterschiedlichen Aspekte bezüglich einer Kategorie zu Tage treten“ (ebd.: 80). Weiterhin verfolge ich mit der vertiefenden Einzelfallanalyse das Ziel einer intensiven Analyse und Interpretation der erhobenen Daten vor dem Hintergrund der Forschungsfragen und unter Berücksichtigung der eigenen Subjektivität, indem ich die angefertigten Postskripta ebenfalls beim Kodieren reflektiere.

4.3.2.3.3 Schritt 3: Weitere Fallanalyse und Feinanalyse der thematischen Bereiche

Die aus dem vorangegangenen Schritt resultierende thematische Struktur bildet die Basis für die Analyse aller weiteren Fälle, die in die Auswertung einbezogen werden. Die aus den ersten Fällen entwickelte Struktur ist jedoch nicht statisch, sondern wird „an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft und – wenn sich neue oder ihr widersprechende Aspekte ergeben – entsprechend modifiziert“ (Flick 2011a: 404–405). Diese Vorgehensweise macht das Verfahren sensibel und offen für neue spezifische – auf den Untersuchungsgegenstand bezogene – Inhalte (vgl. Flick 2000: 211) und schafft die Voraussetzung dafür, ein möglichst umfassendes

²⁵³ Schmidt (vgl. ebd.) merkt an dieser Stelle an, dass es nützlich sein kann Ähnlichkeiten und Unterschiede, die bei diesem Analyseschritt bereits auffallen, für den später folgenden Schritt des Fallvergleichs zu notieren.

des thematischen Spektrum zu erfassen. Auf der Grundlage der aus dem Material heraus entwickelten thematischen Struktur für die Fallanalyse wird die Vergleichbarkeit der Interpretation nach Flick (vgl. ebd.) erhöht. Zentrales Element dieser dritten Analysephase ist die Feinanalyse der thematischen Bereiche – Beschreibungen, Argumentationen –, bei der einzelne Textpassagen detailliert interpretiert werden (vgl. Deneke 2006: 80; Flick 2000: 208, 2011a: 405). „Ergebnis dieses Schritts ist eine fallbezogene Darstellung der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Untersuchung einschließlich der Leitthemen [...], die sich durch die Sichtweisen über verschiedene Bereiche [...] hinweg als spezifisch für den Fall festhalten lassen“ (Flick 2011a: 405).

4.3.2.3.4 Schritt 4: Fallvergleich

In dieser Phase geht es durch den konstanten Vergleich der Fälle um die Skizzierung des inhaltlichen Spektrums, also die „Auseinandersetzung der Interviewpartner mit den jeweiligen Themen“ (Flick 2011a: 407). „Diese vergleichende Themenanalyse zielt [...] darauf ab, durch kontrastierende Vergleiche Ähnlichkeiten zwischen den einzelnen Personen, Besonderheiten einzelner Fälle und Zusammenhänge von Kategorien zu finden“ (Kuckartz 1999: 33). Bei diesem letzten Schritt des thematischen Kodierens nach Flick werden die einzelnen Fälle anhand der entwickelten thematischen Struktur miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten in bzw. Unterschiede zwischen den verschiedenen Fällen herausgearbeitet (vgl. Flick 2011a: 405). „Während die Erstellung der Einzelfallanalysen eher einen deskriptiv-interpretativen Charakter aufweist, soll die fallübergreifende Analyse die zu Beginn des Forschungsprozesses generierten Forschungsfragen stärker in den Blick nehmen und Bezug zu der theoretischen Diskussion wieder herstellen“ (Kursiša 2012: 203).

Ebenso wie Kursiša (vgl. ebd.) gehe ich davon aus, dass sich die fallübergreifende Analyse dazu eignet, das inhaltliche Spektrum der StudentInnensichten auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen nach der Methode der sieben Siebe in der germanischen Sprachengruppe – mit Blick auf die Brückensprachen Deutsch und Englisch – herauszuarbeiten. Die so entstehenden Ergebnisse sollen es ermöglichen, Hypothesen zum Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe für Anschlussforschungen zu generieren.

4.3.3 Die Fallauswahl

In den vorangegangenen Unterkapiteln ist häufig die Rede von Fällen, die in die Datenauswertung einbezogen werden. Für die konkrete Fallauswahl beim thematischen Kodieren empfiehlt Flick (vgl. Flick 2011a: 402), sich am theoretischen Sampling zu orientieren. Das theoretische Sampling wurde im Kontext der Grounded Theory von Glaser & Strauss (1998) ent-

wickelt. Die Fallauswahl verläuft nach dieser Methode ergebnisoffen (vgl. Schreier 2010: 244), sie wird im Analyseprozess erst dann abgebrochen, wenn eine theoretische Sättigung eintritt. Diese ist erreicht, sobald die weitere Einbeziehung neuer Fälle keine neuen Aspekte bzw. anderen Gesichtspunkte mehr hervorbringt, um die Aussagekraft der Theorie weiterzuentwickeln (vgl. ebd.) oder um das thematische Spektrum zu erweitern. Flicks Ausführungen zum thematischen Kodieren lassen jedoch offen, nach welchen Kriterien die ersten zu analysierenden Fälle ausgewählt werden sollen (vgl. Flick 2011a: 402–409; Kursiša 2012: 189). Für eine schrittweise Fallauswahl schlägt er generell die folgenden drei – an Patton (1990: 169–181) angelehnten – Vorgehensweisen vor:

- Das gezielte Einbeziehen von Extremfällen bzw. abweichenden Fällen, um das untersuchte Feld eher von den Rändern her zu erschließen und ein Verständnis für das Feld insgesamt zu gewinnen.
- Die Auswahl der für den Durchschnitt typischen Fälle, um das Feld von innen heraus zu erschließen.
- Die Einbeziehung möglichst unterschiedlicher Fälle, um die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld vorhanden sind, zu erschließen (vgl. Flick 2000: 87).

Für die Datenauswertung stehen mir von den insgesamt elf ProbandInnen nur die Materialien von acht Fällen zur Auswahl. Drei Fälle musste ich von der Untersuchung ausschließen, da diese StudentInnen nicht an allen – für die vorliegende Studie wichtigen – Kursstunden teilnahmen.

4.3.4 Überlegungen zum Einsatz einer Textanalysesoftware

In Anbetracht des umfangreichen Datenmaterials hielt ich es für schwierig, ohne eine computerbasierte Unterstützung, den Überblick über die Daten und die darin enthaltenen Themen zu behalten. Ich entschied mich daher für den Einsatz einer Software zur qualitativen Inhaltsanalyse, um die Datenmengen besser systematisieren, organisieren und verwalten zu können. Zudem suchte ich nach einem Weg, meine Datenauswertung so zu dokumentieren und transparent darzustellen, dass die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erleichtert wird (vgl. Steinke 2007: 186).

Obwohl der Einsatz einer Textanalysesoftware viele Vorzüge hat, muss er dennoch kritisch betrachtet werden. Die unterschiedliche

Software zur qualitativen Datenanalyse ist jeweils aus einem bestimmten Entwicklungshintergrund und -zweck heraus entstanden. Aus den jeweiligen Unterschieden resultiert eine gewisse Eigendynamik, die beschränkend auf die Datenanalyse wirkt und qualitativ Forschende zu einer unreflektierten Übernahme der impliziten Methodologie verführen kann (Molzenberger & Rautenstrauch 2005: 22).

Mithilfe eines Programmes zur qualitativen Datenanalyse ist es einfach, beliebig viele Kodes anzulegen und diese mit ein paar Mausklicks Textstellen zuzuordnen. Dies birgt die Gefahr, dass Textsegmente eventuell unbedacht, kleinschrittig und vorschnell kodiert werden, und der Kontext damit außer Acht gelassen wird. Die entwickelten Kodes werden zudem in Haupt- und Subkodes unterteilt, sodass zwangsläufig eine Kodestruktur entsteht, die mehr oder weniger stark hierarchisch ist und die Forschenden dazu verleiten könnte, sich weniger konzeptionell mit ihren Daten auseinanderzusetzen. Es ist daher wichtig, „offen für Beziehungszusammenhänge in den Daten zu sein, die nicht subsumptionslogischer Art sind“ (Molzenberger & Rautenstrauch 2005: 22). Hinzu kommt die Tatsache, dass der Kodiervorgang aufwendig und gleichförmig ist, was durchaus zu Fehlern führen kann (vgl. ebd. 22–24). „Ein methodologisch reflektierter Ansatz kann solche Nachteile jedoch eingrenzen und von den Vorteilen der Softwarenutzung profitieren“ (Klippel 2013: 104).

Auf dem Markt gibt es mittlerweile zahlreiche Programme zur qualitativen Datenanalyse: Die „Unterschiede beziehen sich vor allem auf die Benutzerfreundlichkeit und auf den Support durch die Entwickler“, ansonsten zeigt die Entwicklung der letzten Jahre, dass sie sich „in ihrem Funktionsumfang zunehmend einander angleichen“ (Kelle 2010: 487). Bei der Wahl eines geeigneten Programmes gilt es für mich daher, neben der Handhabbarkeit zu prüfen, „ob sich die Software hinsichtlich ihrer forschungsmethodologischen Ausrichtung als kompatibel erweist und sich die Vorgehensweise der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse sinnvoll umsetzen lässt“ (Klippel 2013: 104f.).

Bei meiner Recherche nach einer geeigneten Software, die benutzerfreundlich und für die qualitative Inhaltsanalyse sowie für mein forschungsstrategisches Vorgehen geeignet ist, informierte ich mich über verschiedene Programme, die im Rahmen des *CAQDAS-Networking Project* von der Universität Surrey zusammengestellt wurden.²⁵⁴ Nach einer anfänglichen Sondierung – entsprechend meiner o. g. Kriterien – lud ich mir die Demoverversionen für die Software ATLAS.ti und MAXQDA von der Webseite des Projektes herunter, um die Programme ausprobieren zu können.

Die beiden Programme sind, was ihre für mich relevanten Funktionen anbelangt, gleichwertig. Das Kodieren mit MAXQDA, das sich bereits in einigen Studien der Sprachlehr- und -lernforschung zur computergestützten Auswertung qualitativer Daten bewährt hatte (vgl. z. B. Klippel 2013: 105; Kursiša 2012: 206), empfand ich als intuitiver und selbsterklärender im Vergleich zu ATLAS.ti, weshalb ich mich für den Einsatz von MAXQDA entschied. Wie

²⁵⁴ www.soc.surrey.ac.uk/caqdas, 27.06.2015

Kursiša (2012: 206) möchte auch ich an dieser Stelle betonen, dass die Software lediglich zur Unterstützung der Datenanalyse diene und damit dem Datenanalyseverfahren untergeordnet war. Um die einzelnen Funktionen des Programmes reflektiert, kreativ und flexibel einsetzen zu können, probierte ich sie zu Beginn erst einmal aus. Die Verwendung von MAXQDA wirkte sich positiv auf die Qualität und Nachvollziehbarkeit meiner Datenauswertung aus, denn die Software ermöglichte es mir, die erhobenen qualitativen Daten tiefgreifend und systematisch zu analysieren sowie zu organisieren, auch wenn sie den Rückgriff auf Papier und Bleistift für das Skizzieren von Gedanken und Ideen nicht ersetzen konnte.

4.3.5 Vorgehen bei der Analyse der erhobenen Daten

Meine Intention bei der Datenanalyse war es, die Subjektiven Theorien der StudentInnen zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen mittels der sieben Siebe und ihrer Deutsch- bzw. Englischkenntnisse in einem möglichst breiten Spektrum zu verstehen und aufzuzeigen. Dazu nutzte ich das mehrstufige Datenanalyseverfahren des thematischen Kodierens nach Flick (s. 4.3.2.3), das als ersten Schritt das Erstellen von Kurzbeschreibungen zu den für die Datenauswertung geeigneten Fällen vorsieht. Um einen Überblick über die von den StudentInnen angesprochenen Themen und einen Einblick in die einzelnen Fälle zu bekommen, bezog ich neben den Interviews auch die Fragebogen und Lernprotokolle in die stichwortartigen Kurzbeschreibungen ein. Für den Rückbezug zu den einzelnen Quellenangaben legte ich den folgenden Kode fest:

Datenquelle_Name_(Zielsprache/Textnummer)_Abschnitt/Aufgabe

Die einzelnen Datenquellen bekamen jeweils ein Kürzel:

- Fb** Fragebogen, der vor dem Kurs ausgeteilt wurde
- I** Leitfadeninterview
- kV** kommunikative Validierung der Daten aus den Leitfadeninterviews
- Lp** Lernprotokolle zu den einzelnen Zielsprachentexten

Die Quellenangabe **I_Tina_96** bezieht sich damit auf Absatz 96 im Transkript zu dem mit Tina geführten Interview. Die Angabe **Lp_Anna_Nl1_A4** hingegen verweist auf die Aufgabe 4 in Annas Lernprotokoll zu einem niederländischen Text, der mit der Nummer 1 gekennzeichnet ist.

Für das Erstellen der Kurzbeschreibungen, die mit einem für den Einzelfall charakteristischen Motto versehen wurden, habe ich mich zunächst intensiv mit allen acht verbliebenen Fällen beschäftigt, um mir einen Überblick über die Materialien zu verschaffen. Zur Auswahl der Fälle für die sich anschließende, vertiefende Einzelfallanalyse, die die Entwicklung eines Ka-

tegoriensystems beinhaltete, orientierte ich mich an den drei in Unterkapitel 4.3.3 erwähnten Vorgehensweisen zur Fallauswahl von Flick und kam zu folgender Entscheidung: Da der Fokus dieser Arbeit auf der Individualität der StudentInnen und dem umfassenden Verstehen ihrer Sichtweisen liegt, scheint mir – wie Kursiša (vgl. 2012: 190) – die Auswahl unterschiedlicher, teils gegensätzlicher Fälle angemessen, um möglichst viele verschiedene thematische Aspekte im Datenmaterial ausfindig machen zu können. Für die ersten drei Einzelfallanalysen wählte ich demzufolge diejenigen Fälle aus, die für mich anhand der Kurzbeschreibungen am unterschiedlichsten sind. Gemäß meiner Ausführungen in Unterkapitel 4.3.3 handelte es sich bei diesen Fällen um zwei abweichende und einen von mir als durchschnittlich bzw. typisch eingestuften Fall (vgl. Flick 2000: 87).²⁵⁵

Nach mehrmaligem Lesen bzw. Sichten der Datenmaterialien einer Probandin/eines Probanden, versuchte ich, den Sinngehalt der enthaltenen subjektiven Aussagen – mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfragen – zu erfassen. Die einzelnen Sinneinheiten versah ich dann mit einem entsprechenden Kode. Dabei versuchte ich möglichst bewusst und offen mit meinen Vorannahmen umzugehen.

Im Anschluss an die Analyse der ersten drei Fälle entwickelte ich aus den vergebenen Kodes und mit Blick auf meine Forschungsfragen das für die Auswertung weiterer Daten erforderliche Kategoriensystem. MAXQDA half dabei sehr, den Überblick zu bewahren und eine thematische Struktur in Form eines Kategoriengerüsts²⁵⁶ für die Feinanalyse zu entwickeln, das durch das Einbeziehen weiterer Fälle überprüft und z. T. korrigiert wurde. Bei der Auswahl dieser Fälle achtete ich darauf, dass sie ebenfalls möglichst unterschiedlich waren, um neue Aspekte in die Datenauswertung einzubringen. Nach der Analyse von insgesamt sechs Fällen war die theoretische Sättigung erreicht (vgl. Glaser & Strauss 2005: 61), da ich im Datenmaterial keine neuen Sichtweisen finden konnte, die zu einer Erweiterung des thematischen Spektrums oder zu einer Steigerung der Aussagekraft der Kategorien dienlich waren. Die einzelnen Fälle wurden in dieser Reihenfolge ausgewertet:

1. Sepp > 2. Jan > 3. Anna > 4. Tom > 5. Tina > 6. Mike

Als letzten Analyseschritt verglich ich auf Basis der thematischen Struktur und unter stärkerem Rückbezug auf die Forschungsfragen die einzelnen Fälle miteinander, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, die im fünften Kapitel dargestellt und interpretiert werden.

²⁵⁵ Die Einzelfälle werden bei der Darstellung der Ergebnisse in der Reihenfolge präsentiert, wie sie ausgewertet wurden.

²⁵⁶ Das Kategoriensystem spiegelt sich in der fallübergreifenden Zusammenschau (s. 5.2) wider.

5 Ergebnisse der Datenanalyse und ihre Interpretation

Wie im vorangegangenen Unterkapitel beschrieben, beruht die Datenanalyse auf dem thematischen Kodieren nach Flick (s. 4.3.2.3). Ein für die Qualität der Datenauswertung bzw. Interpretation wesentlicher Analyseschritt ist bei diesem Vorgehen die vertiefende Einzelfallanalyse – verbunden mit einer Feinanalyse der thematischen Bereiche –, die dazu dienen soll, ein geeignetes Kategoriensystem zu entwickeln (s. 4.3.2.3.2). Die **Einzelfallanalysen** bilden daher die Basis für den sich anschließenden Schritt der **fallübergreifenden Zusammenschau**, bei der die einzelnen Fälle anhand der entwickelten thematischen Struktur miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten in bzw. Unterschiede zwischen den verschiedenen Einzelfällen – mit Blick auf die Forschungsfragen und die theoretische Diskussion – herausgearbeitet werden (vgl. 4.3.2.3.4, Flick 2011a: 405). Die Einzelfallanalysen und die fallübergreifende Zusammenschau sind damit die essenziellen Elemente der Datenauswertung nach Flick, weswegen ihre Ergebnisse in diesem Kapitel dargestellt und interpretiert werden. Da bei der Zusammenschau ein Vergleich der Einzelfälle – s. 4.3.2.3.4 – erfolgt, ist mit einer redundanten, ermüdenden Darstellung der Daten (v. a. Zitate) zu rechnen. Dies möchte ich gerne vermeiden, indem ich den LeserInnen im folgenden Kapitel nur eine knappe, stichwortartige Darstellung der Einzelfälle präsentiere. Die ausführlichen Einzelfallanalysen mit den entsprechenden Quellennachweisen und Interpretationen finden sich im Anhang, um auch bei der Analyse und der Darstellung des Datenmaterials dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden (vgl. Steinke 1999: 210–213).²⁵⁷

5.1 Einzelfallanalysen zu den Subjektiven Theorien der StudentInnen über das interkomprehensionsbasierte Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe

5.1.1 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Sepps

Motto:

„Also ich hab’ einfach so getan als sei das jetzt Schwedisch und klar, die Schreibweise ist ’n bisschen anders, aber ansonsten konnte man die gut dadurch lesen [...] das war eigentlich das Praktischste“ (kV_Sepp_69).

5.1.1.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

a) Motivation, Erwartungen und Ziele

- Sepp²⁵⁸ liest gerne und ist am interkomprehensionsbasierten Textverstehen interessiert, weil er fremdsprachige Literatur nur im Original lesen möchte

²⁵⁷ Das Datenmaterial selbst kann auf Anfrage bei mir eingesehen werden (behrend.jana@gmail.com).

²⁵⁸ Er ist 24 Jahre alt und studiert Mathematik und Physik.

- er sieht in der Interkomprehension daher eine Alternative zum Fremdsprachenlernen, die sich auf das Leseverstehen beschränkt
- Sepp hat bereits sehr gute Schwedischkenntnisse (C2), die er effektiv nutzen und erweitern will
- er ist davon überzeugt, ohne große Anstrengung dänische, norwegische und niederländische Texte verstehen zu können, weil er weiß, dass diese Sprachen dem Schwedischen sehr ähnlich sind
- ihn interessieren daher im Allgemeinen die Gemeinsamkeiten/Unterschiede innerhalb der germanischen Sprachengruppe und speziell das Niederländische, mit dem er noch nie in Berührung kam
- Sepp erhofft sich vom Kurs einen systematischen Zugang zu den Zielsprachen sowie einen Lernvorteil für den Dänischanfängerkurs, den er parallel besucht

b) Ergebnisse

- Sepp ist überrascht, dass das Texterschließen viel einfacher ist als er dachte
- der Kurs ist für ihn ein vollkommen neues, andersartiges Konzept und eine interessante Erfahrung
- er hat durch die zahlreichen inter- und intralingualen Vergleiche seine Schwedischkenntnisse ausgebaut und gefestigt sowie ein besseres und tieferes Verständnis für die Zielsprachen – und sogar für das Deutsche – bekommen
- Sepp ist davon überzeugt, nun eine gute zielsprachliche Basis zu haben, die das anschließende Lernen einer der Zielsprachen erleichtern würde
- er kennt jetzt die wichtigsten Charakteristika des Norwegischen und Dänischen, die ihm auch beim zeitgleich besuchten Dänischsprachkurs helfen
- der Lerneffekt ist beim Niederländischen am größten, da er hier nicht auf seine Schwedischkenntnisse beim Erschließen zurückgreifen kann
- durch den raschen Erfolg ist er motiviert, einen Niederländischsprachkurs zu besuchen
- zudem geht Sepp jetzt strukturierter als zuvor an das Lesen fremdsprachlicher Texte heran und stellt dabei Sprachvergleiche an

5.1.1.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

- Sepp ist Deutsch-Muttersprachler mit sehr guten (C2-Niveau) Englisch- und Schwedisch- sowie guten Französisch- und geringen Russischkenntnissen
- Schwedisch ist seine bevorzugte Brückensprache

- er greift beim Erschließen des Norwegischen und Dänischen durch die enge Sprachverwandtschaft primär auf seine sehr guten Schwedischkenntnisse und nur in seltenen Fällen auf das Deutsche als Brücke zurück
- für Sepp ist es leicht, die festlandskandinavischen Texte vollständig zu erschließen
- Niederländisch stellt jedoch eine Ausnahme dar:
 - hier helfen die Schwedischkenntnisse nicht, sondern wegen der großen sprachlichen Nähe hilft hauptsächlich seine Muttersprache Deutsch
 - er findet Niederländisch deutlich schwerer zu erschließen als Norwegisch und Dänisch
- Englisch spielt für ihn, wenn überhaupt, bei allen Zielsprachen nur eine untergeordnete Rolle, da er die Wörter, die über das Englische erschlossen werden könnten, bereits über das Schwedische bzw. Deutsche erschließt

5.1.1.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

- Sepp erkennt Internationalismen und festlandskandinavische Kognate sofort
- er hat keine Probleme, die festlandskandinavischen Texte auch ohne die Siebe zu verstehen, dennoch lässt er sich auf die Methode ein und beschäftigt sich intensiv mit den Laut-/Graphementsprechungen, den syntaktischen Strukturen und den Prä- bzw. Suffixen, da sie sein Interesse wecken:
 - Sepp kann viele, nicht offensichtlich erkennbare Kognate mithilfe der Laut-/Graphementsprechungen erschließen, indem er die festlandskandinavischen Wörter analytisch miteinander vergleicht
 - das Sieb der syntaktischen Strukturen findet er bei längeren Sätzen hilfreich, um die Funktionen der Wörter im Text zu erkennen
 - die Prä- und Suffixe helfen Sepp z. T., das Kernwort zu erschließen und auf der Basis einiger weniger Wörter seinen Wortschatz zu vervielfachen
 - auf die Funktionswörter bzw. das Sieb Rechtschreibung und Aussprache greift er durch seine sehr guten Schwedischkenntnisse bei den festlandskandinavischen Sprachen nicht zurück
- das Erschließen des Niederländischen stellt erneut eine Ausnahme dar:
 - im Gegensatz zu den anderen drei Zielsprachen ist für Sepp hier die Aussprache sehr hilfreich, weil er dadurch wesentlich mehr Parallelen zum Deutschen finden kann als durch das Schriftbild

- es erleichtert ihm das Verstehen, wenn er versucht, die Zielsprachenwörter auszusprechen
 - oft sind die Präfixe dem Deutschen sehr ähnlich, was das Erschließen vieler präfigierter Wörter im Niederländischen unterstützt
 - auch das Sieb der morphosyntaktischen Elemente ist für ihn an dieser Stelle hilfreich
- Sepp findet die Methode interessant, da er dadurch neue Verbindungen zwischen den Zielsprachen herstellen kann
 - mit zunehmender Erfahrung automatisiert sich der Rückgriff auf die Siebe, was Sepp durch den in seinem Fall zunehmenden Schwierigkeitsgrad der Texte – bezogen auf das Niederländische – sehr hilft
 - durch die positive Erfahrung mit den sieben Sieben will er auch zukünftig einige Siebe, wie z. B. die Lautentsprechungen, beim fremdsprachlichen Lesen berücksichtigen

5.1.2 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Jans

Motto:

„I try don’t learn language, just pickup language, that’s my strategy” (I_Jan_12).

“[T]o see if the word is similar with some words I’ve known, and then try to feel the meaning, then take a guess, but not like some not like mathematical derivation to to to derive the meaning of the sentence no, just guess and yeah / but I have to say such strategies is usually, is usually not so successful” (ebd. 26).

“I mean not to, not to study it, but to understand it just, yeah, in my own way , but not to not to to like I’ve just said derived it from the course like that things no” (ebd. 32).

„[D]ie Art und Weise, wie ich die Sprachen studiere, ja, ist immer so, egal wie die Lehrerin die Sprache gibt, ich mache immer mein eigene Weg“ (kV_Jan_194).

5.1.2.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie

allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

a) Motivation, Erwartungen und Ziele

- Jan²⁵⁹ lernt gerne Fremdsprachen u. a., weil er berühmte literarische Werke im Original lesen will; es ist ihm dabei nicht wichtig, jedes fremdsprachliche Wort zu verstehen, sondern nur, den globalen Inhalt von Texten zu erfassen
- er ist auf der Suche nach einer effizienteren Lehr- und Lernform, bei der er auf sein vorhandenes (Fremd)sprachenwissen zurückgreifen und es effektiv nutzen kann
- da Jan die Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen aufgefallen sind, denkt er, dass es nicht so schwer sein kann, weitere germanische Sprachen lesen zu lernen

²⁵⁹ Er ist 24 Jahre alt und studiert Elektrotechnik.

- er ist v. a. an den festlandskandinavischen Sprachen interessiert, weil er eine Reise in die skandinavischen Länder plant
- Jan will daher am Ende des Kurses die wesentlichen Inhalte schriftlicher Informationen in den Zielsprachen verstehen können

b) Ergebnisse

- Jan findet, sich interkomprehensionsbasiert mit Fremdsprachen auseinanderzusetzen viel effizienter als das herkömmliche, auf eine Fremdsprache fokussierte Lernen
- es macht ihm Spaß, mehrere Sprachen miteinander zu vergleichen, auch wenn er kaum (bewusst) die Methode der sieben Siebe anwendet
- dennoch bekommt er durch den Interkomprehensionskurs ein Gefühl für die vier Zielsprachen und kann die Zielsprachentexte selbst als Nichtmuttersprachler des Deutschen inhaltlich global erschließen
- der Kurs ist für ihn eine gute Ergänzung zum Fremdsprachenlernen, da er seiner Meinung nach das Sprachgefühl für die Zielsprachen fördert
- Jan lernt inzidentell sogar einige grammatische Phänomene, obwohl er dies vermeiden wollte
- durch den Vergleich brücken- und zielsprachlicher Wörter erweitert sich zudem sein rezeptiver Wortschatz in den Brücken- und Zielsprachen

5.1.2.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

- Jan ist Chinesisch-Muttersprachler mit einem B2-Niveau in den Brückensprachen Deutsch und Englisch sowie Grundkenntnissen in Latein, Italienisch und Russisch
- das Schwedische und das Niederländische sind für ihn am schwersten zu erschließen
- er findet zwar, dass sich Niederländisch und Deutsch sehr ähnlich sind, trotzdem fällt es ihm schwer, die Texte inhaltlich global zu verstehen
- das Dänische ist für ihn am leichtesten erschließbar gefolgt vom Norwegischen
- Deutsch ist dabei die weitaus hilfreichere Brückensprache, auch wenn ihm beim Dänischen das Englische z. T. hilft
- innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen überträgt er sogar sofort sein neu erworbenes zielsprachliches Wissen im Funktionswortbereich auf die nachfolgende(n) Zielsprache(n)

5.1.2.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

- Jan vergleicht bereits vor dem Interkomprehensionskurs Sprachen miteinander, um effizienter zu lernen
- er mag die Methode nicht, da sie ihm wie eine sprachliche Regulierung und Zusammenfassung erscheint, bei der seiner eigenen Intuition und Entfaltung zu wenig Raum gelassen wird – er bevorzugt daher sein eigenes Vorgehen
- dennoch findet er den Inhalt einzelner Siebe – wie z. B. die Internationalismen, Prä-/Suffixe und die Laut-/Graphementsprechungen – sinnvoll, da sie mit seinem Vorgehen, das auf intelligentem Raten beruht, korrespondieren
- für Jan sind daher die Internationalismen und der pangermanische Wortschatz sowie die Listen mit den Funktionswörtern und Laut-/Graphementsprechungen besonders hilfreich für das Texterschließen
- aber auch die Prä- und Suffixe helfen ihm, die Zielsprachenwörter zu erraten
- Jan fällt es zudem leicht, durch den sehr ähnlichen Aufbau der Zielsprachen, die Satzstrukturen zu erkennen, was das Textverstehen begünstigt
- er hat auch mehrfach versucht, die Zielsprachenwörter auszusprechen, jedoch ohne nennenswerten Erschließungserfolg, was er darauf zurückführt, dass er kein Deutsch-Muttersprachler ist
- neben dem pangermanischen Wortschatz, den Funktionswörtern und den Graphem-/Lautentsprechungen sind für Jan v. a. der Kontext und sein Weltwissen über die Textinhalte für das erfolgreiche Erschließen essenziell

5.1.3 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Annas

Motto:

„Das Interesse am Fremdsprachenlernen führt zum Entdecken der Sprache, und das macht Spaß und motiviert und führt dann zum Erfolg“ (kV_Anna_22).

5.1.3.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

a) Motivation, Erwartungen und Ziele

- Anna macht es am meisten Spaß, außergewöhnliche Sprachen zu entdecken und zu lernen
- sie liest grundsätzlich gerne, jedoch nur selten fremdsprachliche Literatur
- ihr Interesse am Kurs ist v. a. darin begründet, dass sie sich sehr für die skandinavischen Länder interessiert, weswegen sie bereits ein Semester lang Schwedisch lernte,

was ihr sehr gefiel, jedoch aus mangelnden zeitlichen Ressourcen nicht fortgeführt werden konnte

- im Kurs möchte Anna²⁶⁰ ein Grundverständnis für die germanischen Sprachen bekommen, ihre geringen Schwedischkenntnisse (auf das Leseverstehen bezogen) ausbauen und lernen, inwiefern sie diese zum Verstehen der anderen festlandskandinavischen Sprachen nutzen kann

b) Ergebnisse

- Anna ist überrascht, wie ähnlich sich die germanischen und v. a. die festlandskandinavischen Sprachen tatsächlich sind und wie leicht ihr das Texterschließen fällt
- dies motiviert sie, ebenso wie ihre Verstehensfolge, sich auch weiterhin mit der Interkomprehension auseinanderzusetzen
- sie fände daher einen Anschlusskurs gut, um sich noch intensiver mit den Zielsprachen auseinandersetzen zu können
- ohne etwas bewusst auswendig zu lernen, hat Anna das Gefühl, sich viel gemerkt zu haben
- die Siebe helfen ihr, sich verschiedene Aspekte einer Sprache zu erarbeiten und erleichtern dadurch das Textverstehen
- zudem liest Anna fremdsprachliche Texte jetzt bewusster und strukturierter als zuvor, worin sie einen grundsätzlichen Vorteil für das Leseverstehen sieht

5.1.3.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

- neben muttersprachlichen Deutschkenntnissen hat Anna sehr gute (C1) Englisch- und geringe (A1) Schwedischkenntnisse
- beim Erschließen aller Zielsprachentexte findet sie Deutsch als Brückensprache am nützlichsten
- allerdings hilft ihr bei den dänischen und niederländischen Texten gelegentlich auch das Englische
- für das Erschließen der festlandskandinavischen Sprachen Norwegisch und Dänisch nutzt sie z. T. ihre geringen vorhanden und die neu hinzugekommenen Schwedischkenntnisse v. a. im Bereich der Funktionswörter, die häufig gleich oder sehr ähnlich sind

²⁶⁰ Sie ist 27 Jahre alt und studiert Geschichte.

5.1.3.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

- Anna geht beim Texterschließen sehr intuitiv vor
- am hilfreichsten findet sie für das Erschließen aller Zielsprachentexte den pangermanischen Wortschatz – aufgrund der starken Ähnlichkeiten innerhalb der germanischen Sprachenfamilie – und die Internationalismen
- ebenfalls sehr hilfreich sind die Funktionswörter, die sie für das Entschlüsseln längerer Satzkonstruktionen und manchmal auch für das Verstehen von Details wichtig findet
- das Sieb Rechtschreibung und Aussprache nutzt Anna, um sich unverständlich gebliebene Wörter laut vorzusprechen, was gelegentlich zum Erschließen führt
- auf die morphosyntaktischen Elemente und die Prä- bzw. Suffixe greift sie ebenfalls zurück, da sie es ihr teilweise ermöglichen, das Kernwort zu identifizieren und zu verstehen
- die Lautentsprechungen berücksichtigt sie bei den festlandskandinavischen Sprachen nur selten, weil sie aus ihrer Sicht kompliziert und aufwendig nachzuschlagen sind
- Anna fällt zudem das Anwenden der syntaktischen Strukturen schwer
- beim Niederländischen merkt sie, dass sich ihr Vorgehen beim Erschließen ändert:
 - hier helfen ihr neben dem pangermanischen Wortschatz und den Internationalismen v. a. die Aussprache und die Lautentsprechungen, um die niederländischen Kognaten mit ihrem deutschen Wortschatz in Verbindung bringen und erschließen zu können
 - durch die große Ähnlichkeit mit dem Deutschen reichen ihr die genannten drei Siebe aus, um die Texte problemlos zu verstehen
 - Niederländisch ist daher für Anna auf Basis der sieben Sieben am einfachsten zu erschließen, gefolgt von Schwedisch – wegen ihrer Grundkenntnisse –, Dänisch und letztlich Norwegisch
- sie findet daher die Methode der sieben Siebe sehr nützlich für das Texterschließen und, um sich in relativ kurzer Zeit Grundkenntnisse in nahverwandten Sprachen anzueignen
- zum erfolgreichen Erschließen helfen ihr zudem das Hören der Texte sowie ihr Weltwissen und der Kontext

5.1.4 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Toms

Motto:

„[I]ch habe keine Angst mehr [...], ich hatte zuvor Angst, zuvor immer Angst“ (kV_Tom_59–61).

5.1.4.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

a) Motivation, Erwartungen und Ziele

- Tom²⁶¹ lernt zwar gerne Fremdsprachen, aber weil ihm das Hörverstehen und das Sprechen immer schwer fallen, hat er Angst davor; er schätzt sich aufgrund dessen als schlechten Fremdsprachenlerner ein
- besonderen Spaß macht es ihm daher, fremdsprachliche Literatur im Original zu lesen
- die germanischen Sprachen will er lesen lernen, da er sich v. a. für die nordgermanischen Länder, ihre berühmten Persönlichkeiten und deren Literatur interessiert
- darüber hinaus motivieren ihn seine Deutsch- und Englischkenntnisse, denn er weiß, dass sich die germanischen Sprachen sehr ähneln und denkt, davon profitieren zu können
- Tom möchte im Kurs einen Einblick in und ein Gefühl für die Zielsprachen bekommen, um eine Grundlage zu schaffen, auf der er aufbauen und seine Kenntnisse in den Zielsprachen weiterentwickeln kann

b) Ergebnisse

- es gelingt Tom – wenn auch mit großer Anstrengung – die Zielsprachentexte inhaltlich global zu erschließen
- zuvor trennt er beim Sprachenlernen seine Sprachenkenntnisse immer strikt voneinander und lernt erst durch den Kurs, sein vorhandenes Sprachenwissen gezielt zum Erschließen bzw. beim Lesen fremdsprachlicher Texte einzusetzen, was ihm das Verstehen erleichtert
- zudem erkennt er, wie wichtig seine Englischkenntnisse sind und ist nun motiviert, sein Englisch zu verbessern
- Tom findet, er hat ein Grundverständnis für die Gemeinsamkeiten und wesentlichen Unterschiede zwischen den Brücken- und Zielsprachen im Kurs bekommen, was ihm helfen wird, wenn er im kommenden Semester Schwedisch lernt
- darüber hinaus hat er durch die Erschließungserfolge seine Angst vor dem Fremdsprachenlernen überwunden

²⁶¹ Er ist 25 Jahre alt und studiert Verkehrswesen und Wirtschaftswissenschaften.

5.1.4.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

- Tom ist Chinesisch-Muttersprachler mit sehr guten (C1) Deutsch- und weniger guten (A2⁺) Englischkenntnissen
- beim Texterschließen helfen ihm sowohl seine Deutsch- als auch seine geringen Englischkenntnisse (wie z. B. beim Dänischen und Niederländischen)
- Deutsch hilft Tom beim Erschließen wegen des höheren Sprachniveaus und der stärkeren lexikalischen Parallelen zu den Zielsprachen jedoch mehr als Englisch
- er denkt allerdings, dass ihm das Erschließen grundsätzlich leichter fallen würde, wenn er ein höheres Sprachniveau in Deutsch und Englisch hätte
- beim Erschließen des Norwegischen setzt er seine neu erworbenen Schwedischkenntnisse, beim Dänischen wiederum die Schwedisch- und Norwegischkenntnisse aus dem Interkomprehensionskurs v. a. im Funktionswortbereich ein

5.1.4.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

- die Methode der sieben Siebe ist Tom zufolge sehr interessant, hilfreich beim Texterschließen und leicht zu verstehen, sodass er eigenständig damit arbeiten kann
- dabei sind für ihn der pangermanische Wortschatz und die Internationalismen am wichtigsten für das Erschließen
- aber auch die Funktionswörter, die durch die große Ähnlichkeit innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen sehr einprägsam sind, findet er hilfreich
- gelegentlich helfen ihm die Laut-/Graphementsprechungen und die Aussprache dabei, die Zielsprachenwörter mit den Brückensprachen zu vergleichen und erleichtern so das Erschließen
- da die syntaktischen Strukturen denen des Deutschen und Englischen sehr ähneln, nutzt Tom sie, um das Verb im Satz zu finden
- hat er das Verb erschlossen, ist es für ihn einfacher, den ganzen Satz zu verstehen
- auf die morphosyntaktischen Elemente und die Prä-/Suffixe greift er nicht zurück, sie sind ihm zu kompliziert und für die Interkomprehension seines Erachtens nicht so wichtig
 - dies führt er bei den morphosyntaktischen Elementen darauf zurück, dass er auch im Deutschen bislang nur ein geringes Wissen über die Grammatik hat

- beim Niederländischen findet Tom es hilfreich, den Text parallel zum Lesen vorgelesen zu bekommen, weil er dadurch häufiger Ähnlichkeiten zum Deutschen und Englischen findet als über das reine Schriftbild

5.1.5 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Tinas

Motto:

„Also ich kann bei anderen Sprachen davon profitieren. Und natürlich auch irgendwie für den späteren Beruf oder einfach für das spätere Leben. Jede Sprache, in die man ´n bisschen reingeschnuppert hat, das hilft unheimlich. Also würd´ ich sagen, das war auf jeden Fall sehr sehr wichtig“ (kV_Tina_84).

5.1.5.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

a) Motivation, Erwartungen und Ziele

- Tina²⁶² lernt zwar gerne Fremdsprachen, der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich liegt ihr allerdings mehr
- sie findet Kenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen v. a. für das Berufsleben sehr wichtig
- beim Fremdsprachenlernen kommt es ihr i. d. R. auf das Leseverstehen an und darauf, etwas sprechen zu lernen – Grammatik und eine fehlerfreie Kommunikation sind für sie nicht so wichtig
- Tina würde gerne mehr fremdsprachliche Literatur lesen, traut sich bislang jedoch nur an englische Texte heran, weil sie denkt, dass der Wortschatz in ihren anderen Fremdsprachen nicht umfangreich genug dazu ist
- da sie anfänglich keinen Platz im Norwegischanfängerkurs bekommt, sieht sie in der Möglichkeit, Texte in skandinavischen Sprachen – die sie interessieren – verstehen zu lernen, eine interessante Alternative zum Sprachkurs, auch wenn sie sich nicht sehr viel darunter vorstellen kann
- Tina möchte daher etwas Neues ausprobieren und erwartet, im Kurs ein Sprachgefühl für die Zielsprachen zu entwickeln sowie Spaß zu haben
- zudem erhofft sie sich eine Lernerleichterung für den Norwegischanfängerkurs, den sie nun doch zeitgleich besuchen kann
- im Kurs kommt es ihr darauf an, den Kerninhalt der Zielsprachentexte zu verstehen

b) Ergebnisse

- Tina ist überrascht, dass man mit dieser Methode schon nach kurzer Zeit die Zielsprachentexte sehr gut inhaltlich erschließen kann

²⁶² Sie ist 21 Jahre alt und studiert Bauingenieurwesen.

- dadurch ist sie nun offener dafür, sich auch auf anderen Wegen – als das herkömmliche Sprachenlernen – mit Fremdsprachen auseinanderzusetzen
- im Kurs baut sie ein Basiswissen in den Zielsprachen auf, das ihr bereits einen Vorteil im Norwegischanfängerkurs, den sie parallel besucht, bringt
- während des Kurses verändert sich ihr fremdsprachliches Leseverhalten – sie lernt, ihr gesamtes bisheriges Sprachenwissen in den Leseprozess einzubeziehen und die Sprachen miteinander zu vergleichen, was ihr das Verstehen der Texte erleichtert
- sie will das veränderte Leseverhalten daher zukünftig beibehalten

5.1.5.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

- Tina ist Deutsch-Muttersprachlerin mit guten Kenntnissen in Englisch (B2) und geringen in Französisch und Latein
- sie erkennt im Kurs sofort, dass ihre bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse für das Erschließen der Zielsprachentexte von großem Nutzen sind; zuvor war ihr das nicht bewusst
- im Allgemeinen findet sie ihre Deutschkenntnisse für das Erschließen am hilfreichsten, auf das Englische greift sie nur selten zurück
 - lediglich beim Dänischen ist sie der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse etwas mehr zu helfen scheinen
- Tina bezieht sehr schnell neues Zielsprachenwissen in den Erschließungsprozess ein:
 - während sie bei der ersten Zielsprache (Schwedisch) hauptsächlich auf das Deutsche zurückgreift, nutzt sie beim Norwegischen bereits häufig ihre neu gewonnenen Schwedischkenntnisse, primär im Funktionswortbereich
 - beim Dänischen fällt ihr auf, dass Zahlen, einige Verben, Substantive, Adjektive und v. a. wieder Funktionswörter mithilfe des Schwedischen und Norwegischen erschlossen werden können
- beim Niederländischen findet Tina keine Anknüpfungspunkte zu den festlandskandinavischen Sprachen, jedoch sehr viele zum Deutschen und Englischen
 - das Niederländische ist daher am leichtesten für sie zu erschließen, gefolgt von Norwegisch und Dänisch – die sie vom Schriftbild her kaum unterscheiden kann – und letztlich Schwedisch

5.1.5.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

- obwohl Tina die Arbeit mit dieser Methode anfangs noch schwer fällt, entwickelt sie sehr schnell ein routiniertes Vorgehen beim Erschließen
- am hilfreichsten sind dabei der pangermanische Wortschatz und die Internationalismen, wegen der zahlreichen Parallelen zum Deutschen
- die syntaktischen Strukturen und morphosyntaktischen Elemente findet Tina v. a. am Anfang nützlich, um zunächst einmal die Wortart eines nicht so einfach erschließbaren Wortes zu erkennen und dann über die Endung eventuell mehr Anhaltspunkte zu bekommen, die zu einem Erschließungserfolg führen
- ebenfalls sehr wichtig sind die zahlreichen Funktionswörter, mit denen sie bereits viele Wörter in den festlandskandinavischen Zielsprachentexten erschließen kann
- da die Funktionswörter häufig vorkommen, lernt Tina inzidentell zahlreiche Konjunktionen und Präpositionen, die dann sofort beim Erschließen weiterer Zielsprachentexte helfen
- die Lautentsprechungen findet Tina zwar zuweilen nützlich, aber etwas schwierig anzuwenden und die Aussprache für die festlandskandinavischen Sprachen nur wenig hilfreich
- anders verhält es sich beim Niederländischen:
 - hier ändert Tina ihr Vorgehen beim Erschließen und fokussiert neben dem pangermanischen Wortschatz verstärkt die Aussprache
 - die Funktionswörter hingegen treten in den Hintergrund, da sie problemlos – ohne nachzuschauen – erschlossen werden können, was sie auf die große lexikalische Nähe zum Deutschen zurückführt
- Tina ist der Ansicht, die Prä- bzw. Suffixe können hilfreich sein, um eventuell einen Teil eines nicht erschließbaren Wortes zu verstehen, was zum Erschließungserfolg führen kann – allerdings kommen sie in den Zielsprachentexten vergleichsweise selten vor
- die Methode der sieben Siebe ist für sie ein interessantes, ausgearbeitetes Konzept, das ihr hilft, die Zielsprachentexte inhaltlich global zu erschließen
- sie sieht den Interkomprehensionskurs daher als eine gute Alternative zu einem Sprachkurs, die das Potenzial hat, Interesse zu wecken und zum Lernen einer der Zielsprachen zu motivieren
- darüber hinaus kann ein Interkomprehensionskurs lt. Tina eine gute Ergänzung zu einem Anfängersprachkurs in einer der Zielsprachen sein

- ihr zufolge bekommen die LernerInnen mit den sieben Sieben die wichtigsten Grundbausteine der Zielsprachen vermittelt, die individuellen Bedürfnissen entsprechend genutzt und ausgebaut werden können

5.1.6 Stichwortartig zusammengefasste Einzelfallanalyse Mikes

Motto:

„[I]ch fand also äh generell das Konzept an sich, an solche Fremdsprachen heranzugehen, interessant. Das hatte ich vorher noch nicht gehört, und nachdem ich dann auf den Kurs aufmerksam geworden bin, dacht' ich dann, oh doch, klingt eigentlich interessant und äh ich war dann insofern motiviert, dass man jetzt nicht unbedingt eine Sprache wirklich konkret lernt, also von A bis Z lernt, sondern dass man halt mit einer bestimmten Herangehensweise gleich mehrere Sprachen, die halt 'ne gewisse Verwandtschaft haben, dann zumindest in denen Texte verstehen kann“ (I_Mike_102).

5.1.6.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

a) Motivation, Erwartungen und Ziele

- Mike²⁶³ ist motiviert, sich mit einer oder mehreren Fremdsprache(n) auseinanderzusetzen, sobald er einen emotionalen bzw. persönlichen Bezug dazu hat
- er will gerne eine der festlandskandinavischen Sprachen im Sommersemester lernen, bekommt jedoch keinen Kursplatz
- dann stößt er auf das Seminar zum Texterschließen in germanischen Sprachen, unter dem er sich zwar nicht viel vorstellen kann, dessen Beschreibung allerdings sein Interesse weckt, weil er die germanischen Sprachen interessant findet und zudem gerne liest
- Erwartungen an den Kurs hat Mike zunächst nicht, er will sich das Konzept einfach erst einmal anschauen und versuchen, das Thema und den groben Inhalt der Zielsprachentexte zu erschließen
- nach der ersten Unterrichtseinheit erhofft er sich allerdings, wesentliche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede innerhalb der germanischen Sprachenfamilie kennenzulernen und sich einen Lernvorteil zu erarbeiten, der ihm von Nutzen sein kann, falls er im Anschluss eine der Zielsprachen lernen sollte

b) Ergebnisse

- Mike ist überrascht, dass er den Inhalt der Zielsprachentexte relativ leicht verstehen kann, und dass die Ähnlichkeiten zwischen den Brücken- und Zielsprachen so zahlreich sind

²⁶³ Er ist 31 Jahre alt und studiert Physik.

- durch den Kurs bekommt er einen Überblick über den Aufbau der Zielsprachen und sein Interesse, eine der festlandskandinavischen Sprachen lernen zu wollen, verstärkt sich
- zudem verändert sich Mikes Umgang mit fremdsprachlichen Texten:
 - er will jetzt häufiger probieren, fremdsprachliche Literatur zu erschließen, da er nun weiß, wie man dabei vorgehen kann
 - er wendet die Methode sogar beim Lesen englischer Texte an, was er nie vermutet hätte
- Mike findet es gut, dass es im Kurs um das Entdecken, Vergleichen und Aufbauen (fremd)sprachlicher Strukturen geht, die beim Textverstehen helfen, und nicht um das Auswendiglernen von Grammatik und Vokabeln

5.1.6.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

- Mike, dessen Muttersprache Deutsch ist, hat sehr gute fremdsprachliche Kenntnisse in Englisch (C1), geringe in Latein und sehr geringe in Chinesisch sowie Japanisch
- für das Erschließen der Zielsprachentexte findet er Deutsch am hilfreichsten, besonders beim Schwedischen und Norwegischen
- Englisch spielt – trotz seines hohen Sprachniveaus – eine untergeordnete Rolle, da er es nur selten für das Erschließen braucht
 - lediglich beim Dänischen und Niederländischen hat er das Gefühl, das Englisch etwas hilft
- während er beim Schwedischen hauptsächlich auf das Deutsche zurückgreift, nutzt Mike bei den norwegischen Texten bereits die schwedischen und bei dänischen Texten die schwedischen und auch norwegischen Funktionswörter, die sich nicht vom Deutschen oder Englischen ableiten lassen
- das Erschließen des Niederländischen fällt ihm – vermutlich wegen der großen linguistischen Nähe zum Deutschen – am leichtesten, das des Schwedischen am schwersten, was seiner Meinung nach wohl daran liegt, dass wir mit dem Erschließen des Schwedischen im Kurs begonnen haben

5.1.6.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

- für Mike ist das wichtigste Sieb das der Internationalismen bzw. des pangermanischen Wortschatzes

- es fällt ihm leicht, es anzuwenden, was er darauf zurückführt, dass er Deutsch-Muttersprachler ist
- ebenfalls sehr wichtig sind für Mike die Funktionswörter, die sich zwar nicht vom Deutschen ableiten lassen, jedoch helfen, den Sinn und den Aufbau der Sätze zu verstehen
 - da sie in den Texten sehr frequent sind und sich innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen sehr gleichen, hat er sich viele Funktionswörter ganz automatisch – ohne zwanghaftes Auswendiglernen – eingeprägt, was ihm nun das Erschließen erleichtert
- auf die Lautentsprechungen greift Mike nur selten zurück, sie sind zwar hilfreich, aber für ihn zu aufwendig nachzuschlagen und nur wenig einprägsam
- die syntaktischen Strukturen versucht er hingegen bewusst anzuwenden, da er sie zwar nützlich, aber nicht intuitiv anwendbar findet
- Mike nutzt die morphosyntaktischen Elemente und die Prä-/Suffixe nur, wenn er Details im Text erschließen möchte
 - er schlussfolgert daher, dass seine Sprachvergleiche i. d. R. lexikalischer Natur und nicht grammatikalischer sind
- während Mike beim Erschließen der festlandskandinavischen Sprachen annähernd gleich vorgeht, verändert er den Erschließungsprozess beim Niederländischen:
 - neben dem pangermanischen Wortschatz sind hier die Lautentsprechungen und v. a. die Aussprache für ihn wichtig, da sich anhand des Schriftbildes nur schwer Bezüge zum Deutschen bzw. Englischen herstellen lassen
 - besonders hilft es ihm, die niederländischen Lesetexte zusätzlich zu hören
- mit der Methode der sieben Siebe gelingt es ihm, die Zielsprachentexte inhaltlich global und z. T. auch auf der Detailebene zu erschließen
- Mike führt seine Erschließungserfolge darauf zurück, dass er jetzt systematischer an einen fremdsprachlichen Text herangeht, was er zukünftig beim Lesen beibehalten will

5.1.7 Fazit zur Rekonstruktion der jeweiligen Subjektiven Theorien

Dieser erste Teil der Datenanalyse konzentriert sich auf die Rekonstruktion der einzelnen Subjektiven Theorien der StudentInnen. In beschreibender Form stellt er ihre persönliche Sicht auf den besuchten Interkomprehensionskurs dar und versucht, die unterschiedlichen Sichtweisen in einem möglichst breiten Spektrum zu erfassen, aufzuzeigen und zu interpretie-

ren (s. die ausführlichen Einzelfallanalysen im Anhang). Das Ziel dieses Analyseschrittes ist es, ein spezifisches Bild der jeweiligen Subjektiven Theorien zum Untersuchungsgegenstand zu rekonstruieren. Dazu werden die für den Einzelfall charakteristischen individuellen Ansichten – die die StudentInnen während der Interviews und der kommunikativen Validierungen äußern – sowie ihre Begründungszusammenhänge expliziert und mit den thematischen Bereichen der Datenauswertung verbunden.

Wie Kallenbach (1996: 226–228) und Kursiša (2012: 284) möchte auch ich darauf hinweisen, dass eventuell wichtige Subjektive Theorien bei der Datenerhebung nicht thematisiert wurden, da die Interviews und kommunikativen Validierungen v. a. die Aspekte fokussieren, die sich thematisch aus dem Untersuchungsgegenstand und den Forschungsfragen ableiten. Dennoch zeigen die analysierten Einzelfälle, wie unterschiedlich die Sichtweisen auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen mittels der sieben Siebe sein können und lassen ein nachvollziehbares Gesamtbild des jeweiligen Falles entstehen.

„Die Erhebung, Analyse und Interpretation Subjektiver Theorien erlaubt eine intersubjektiv nachvollziehbare Rekonstruktion der Sicht auf bzw. eine Annäherung an einen für Probandinnen und Probanden neuen, thematisch begrenzten Wirklichkeitsausschnitt“ (Kursiša 2012: 285). Von diesem Wirklichkeitsausschnitt erhoffe ich mir einen empirischen Erkenntniszuwinn, der die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zum interkomprehensionsbasierten Fremdsprachenlehren und -lernen nach dem EuroComGerm-Ansatz erweitern, konkretisieren und ggf. in Frage stellen kann (vgl. ebd. sowie Fatke 2010: 162). Im folgenden zweiten Teil der Datenanalyse, der fallübergreifenden Zusammenschau, werden – unter inhaltlichem Rückbezug auf die Forschungsfragen – thematische Aspekte aus den Einzelfallanalysen herausgearbeitet und vergleichend dargestellt. Das Ziel dieses Analyseschrittes ist es, zu empirisch belegten Erkenntnissen zu gelangen und daraus Hypothesen hinsichtlich des interkomprehensionsbasierten Texterschließens nach dem EuroComGerm-Ansatz im universitären Bereich abzuleiten, die als Grundlage für weitere Studien in diesem Feld dienen können.

5.2 Fallübergreifende Zusammenschau

Die für die Zusammenschau – auf Basis der Forschungsfragen und der Erkenntnisse aus den Einzelfallanalysen – entwickelten thematischen Bereiche dienen dazu, die verschiedenen Subjektiven Theorien der StudentInnen fallübergreifend herauszuarbeiten, zu vergleichen und zu analysieren. Die thematischen Oberkategorien orientieren sich inhaltlich an den Forschungsfragen, woraus sich eine zweigeteilte Struktur für die fallübergreifende Zusammenschau ergibt:

1. die Subjektiven Theorien der StudentInnen zum interkomprehensionsbasierten Erschließen zielsprachlicher Texte nach der Methode der sieben Siebe, und
2. die Subjektiven Theorien zum Rückgriff auf die Brückensprachen, zum Schwierigkeitsgrad der Zielsprachen sowie zum Einsatz der sieben Siebe.

Bei der Analyse und Interpretation der Daten beziehe ich mir bekannte Resultate anderer Forschungsarbeiten, die sich mit meinen Ergebnissen in Bezug setzen lassen, ein; wird keine weitere Literatur explizit erwähnt, so scheint es diesbezüglich aktuell keine vergleichbaren Forschungsergebnisse zu geben.

5.2.1 Subjektive Theorien zum interkomprehensionsbasierten Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Texte nach der Methode der sieben Siebe

Dieser Themenbereich fokussiert die **Motivation** der StudentInnen, an einem interkomprehensionsbasierten Kurs zum Texterschließen teilzunehmen, ihre **Erwartungen und Ziele** sowie ihre **Erfahrungen**, die sie in dem Kurs machen.

5.2.1.1 Motivation

Aus den Einzelfallanalysen gehen unterschiedliche Aspekte hervor, die die ProbandInnen motivieren, einen solchen Lesekurs zu besuchen:

- **Freude am Fremdsprachenlernen und Lesen**
- **Interesse an den germanischen – v. a. den festlandskandinavischen – Sprachen bzw. Ländern**
- **Unbekanntes, aber interessant klingendes Konzept**
- **Sprachverwandtschaft sowie Kenntnisse in Deutsch und Englisch**

5.2.1.1.1 Freude am Fremdsprachenlernen und Lesen

Alle sechs ProbandInnen haben grundsätzlich Spaß am Fremdsprachenlernen und lesen gerne in ihrer Freizeit sowohl muttersprachliche als auch fremdsprachliche Literatur. Sepp, Jan und Tom mögen am liebsten fremdsprachliche Romane im Original (vgl. I_Sepp_4, I_Jan_9, I_Tom_6). Sepp begründet diese Vorliebe damit, dass er die **Originaltexte authentischer bzw. unverfälscht** findet, und er seine vorhandenen **Fremdsprachenkenntnisse beim Lesen anwenden** kann (vgl. I_Sepp_4). Jan sieht dies ähnlich, seiner Meinung nach ist es ein **größerer Genuss**, z. B. die großen Werke der **Weltliteratur** – wie Faust – **im Original zu lesen**, weil dadurch ein anderer Eindruck vom Werk entsteht, und er es bewusster wahrnimmt (vgl. Fb_Jan_2). Tom hingegen liest gerne fremdsprachliche Texte, um seinen **Wortschatz zu er-**

weitern und um zu **verstehen, in welchem Kontext** die unterschiedlichen **Wörter gebraucht werden** (vgl. I_Tom_23).

Die anderen drei ProbandInnen geben zwar an, gerne zu lesen, beziehen sich dabei jedoch primär auf das Lesen deutschsprachiger Literatur. Tina und Mike begründen dies u. a. damit, dass sie sich bislang nicht an fremdsprachige Texte – abgesehen von englischen, die für das Studium viel gelesen werden müssen – herangetraut haben. Tina dachte bspw., dass man zunächst einen umfangreichen Wortschatz braucht, um Texte in Fremdsprachen verstehen zu können (vgl. I_Tina_20). Mike überfliegt zwar gelegentlich fremdsprachige Texte, z. B. in Zeitungen, er ist allerdings wenig erfolgreich und versteht maximal einige Internationalismen, was ihn bisher davon abhält, sich intensiver mit ihnen auseinanderzusetzen (vgl. I_Mike_12).

5.2.1.1.2 Interesse an germanischen Sprachen bzw. Ländern

Bei der Betrachtung der Einzelfallanalysen fällt auf, dass alle KursteilnehmerInnen Interesse an mindestens einer festlandskandinavischen Sprache bzw. dem Niederländischen oder an den Zielsprachenländern haben. Sepp, der schon Schwedisch kann und sich der großen Ähnlichkeit des Schwedischen, Norwegischen und Dänischen bewusst ist, besucht zeitgleich einen Dänisch 1-Sprachkurs und **ist v. a. am Leseverstehen des Niederländischen interessiert, „weil das war was Neues sozusagen“** (I_Sepp_28, Herv. J.B.), und „ich wollt´ mal irgendwie diese Anne Frank Tagebücher, die sind ja auf Holländisch“, lesen (I_Sepp_100). Die anderen StudentInnen hingegen zeigen größeres Interesse an den festlandskandinavischen Sprachen: Tina besucht ergänzend zum Interkomprehensionskurs einen Norwegisch 1-Sprachkurs. Mike will entweder Schwedisch oder Norwegisch lernen, er bekommt jedoch keinen Kursplatz, weshalb er sich alternativ für den Interkomprehensionskurs einschreibt: **„Auf jeden Fall wollte ich eine skandinavische Sprache machen, und ähm da war auf jeden Fall das Interesse generell schon da, weil ich die auch interessant finde und auch im Urlaub schon mal da war“** (kV_Mike_17, Herv. J.B.). Anna sagt ebenfalls: **„[I]ch interessiere mich sehr für die skandinavischen Länder und würde deswegen gerne in der Lage sein, die dort gesprochenen/geschriebenen Sprachen ansatzweise zu verstehen“** (FB_Anna_2, Herv. J.B.). Tom begründet sein Interesse an diesen Sprachen sehr ausführlich, wobei eine deutliche Verbindung zum fremdsprachlichen Lesen ersichtlich wird:

[I]ch finde diese nordeuropäischen Sprachen ist attraktiv, obwohl es schwer ist, aber es gibt viele Leute aus Nordeuropa, die viel Weisheit haben und die schreiben viele Bücher. Die haben auch viele Wissenschaftler, und finde ich, ich möchte die Literatur von dieser Leute lesen und auch einige Leute von Nordeuropa kennenlernen, also wenn ich die Texte, die über die Leute geht, lese. Ja, das motiviert. (I_Tom_185, Herv. J.B.).

Jan interessiert sich grundsätzlich für die Kulturen Europas und hat Pläne, im Sommer nach dem Interkomprehensionskurs mit seinen Eltern die skandinavischen Länder zu besuchen: „[W]hen I come to these countries next year with my parents I could be tourist guide just to tell them okay, what's been written here, what does it mean there and yeah that's enough for me" (I_Jan_55, Herv. J.B.).

Alle StudentInnen zeigen von Beginn an großes Interesse an den Zielsprachen bzw. den Zielsprachenländern. Daher liegt der Schluss nahe, dass die StudentInnen nicht nur Texte erschließen lernen, sondern auch etwas über die Zielkulturen und Details zu den einzelnen Zielsprachen erfahren wollen.

5.2.1.1.3 Unbekanntes, aber interessant klingendes Konzept

Keine(r) der StudentInnen hat bis dato von der Interkomprehension gehört und kann sich unter dem Konzept, Texte in mehreren nahverwandten Sprachen zeitgleich verstehen zu lernen, etwas Konkretes vorstellen. Die Kursbeschreibung weckt daher die Neugier der TeilnehmerInnen, wie die Zitate Tinas und Mikes exemplarisch zeigen:

Ich glaub', am Anfang war es erst mal nur Interesse, skandinavische Sprachen lesen zu lernen, was ist das überhaupt. Ich konnte mir gar nichts darunter vorstellen, auch unter diesen sieben Sieben nicht und hatte erst mal kein bestimmtes Ziel, also einfach mal überraschen lassen (I_Tina_32, Herv. J.B.).

[E]s klingt interessant [...] dieses System mit den sieben Sieben äh hat mich halt generell dann mal interessiert und, ja gut, welche Sprachen gehören jetzt dazu, und wie ähnlich sind die sich wirklich (I_Mike_18, 20, Herv. J.B.).

Vor allem die Andersartigkeit des angebotenen Kursformates und die Möglichkeit des sprachentübergreifenden Lernens finden die befragten StudentInnen interessant (vgl. I_Jan_42; I_Tina_32; I_Mike_18, 20; I_Sepp_2, 6, 24; I_Anna_27). Sie sind offen für dieses neue Konzept, gespannt darauf und zum Teil auch skeptisch (vgl. Fb_Tina_2, I_Anna_27, kV_Mike_52), wie man innerhalb eines Semester das Leseverstehen in vier nahverwandten Sprachen zeitgleich und mit Erfolg trainieren kann.

5.2.1.1.4 Sprachverwandtschaft sowie Kenntnisse in Deutsch und Englisch

Das Ziel des Interkomprehensionskurses ist es, die Sprachverwandtschaft innerhalb der germanischen Sprachengruppe effizient zu nutzen. Die StudentInnen werden dazu angeleitet, auf der Basis ihrer Deutsch- und Englischkenntnisse und mithilfe der Methode der sieben Siebe, Texte in anderen germanischen (Fremd)sprachen verstehen zu lernen. Da sich die KursteilnehmerInnen zu Beginn nur sehr wenig unter dem Kurs vorstellen können, beziehen sich ihre Aussagen – hinsichtlich der Motivation teilzunehmen – primär auf die oben bereits genannten

Punkte. Die große Ähnlichkeit zwischen den einzelnen Sprachen wird den meisten LernerInnen erst während des Kurses bewusst.

Sepp interessiert sich von Anfang an sehr „für germanische Sprachen und ihre Gemeinsamkeiten“ (Fb_Sepp_2) – speziell die skandinavischen Sprachen –, da er sehr gute Schwedischkenntnisse hat und überzeugt ist, dass er darauf aufbauend Texte in den anderen germanischen Sprachen sehr leicht verstehen kann (vgl. Fb_Sepp_2):

[M]ittlerweile kann ich Schwedisch auch eigentlich fließend [...] und hab' dann halt so gemerkt auch, dass man dann auch zum Beispiel Norwegisch und Dänisch relativ gut verstehen kann. Und hab' ja dann auch deshalb unter anderem den Kurs besucht, weil ich dachte, na ja, dann kann man vielleicht noch was mitnehmen (I_Sepp_2, Herv. J.B.).

Erstaunlich ist, dass scheinbar bei keinem der deutschmuttersprachigen Studierenden die schon vorhandenen Deutsch- bzw. Englischkenntnisse ausschlaggebend für die Kursteilnahme sind. Ich vermute, es ist ihnen vor dem Kurs nicht bewusst, wie viel Vorwissen ihnen damit bereits für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen zur Verfügung steht, da sie ihre Muttersprache wahrscheinlich noch nie aktiv beim Lernen von Fremdsprachen eingesetzt haben. Die ProbandInnen wissen zwar, dass es sich bei diesen Brückensprachen um germanische – mit den Zielsprachen nahverwandte – Sprachen handelt, dies scheint sich jedoch nicht maßgeblich auf die Motivation, einen Interkomprehensionskurs besuchen zu wollen, auszuwirken.

Anders verhält es sich bei den beiden chinesischen Studenten. Für sie sind ihre Deutsch- und Englischkenntnisse ein wichtiger Faktor, um darauf aufbauend weitere germanische Sprachen zu lernen: Jan ist durch sein Hintergrundwissen über die germanische Sprachenfamilie davon überzeugt, dass man v. a. mit Deutschkenntnissen eine gute Grundlage hat, um die anderen germanischen Sprachen erschließen zu lernen (vgl. kV_Jan_226): „**I noticed the similarity between English and German** when I started to learn German [...] **and now every time I learn a new language I would like to compare the new language to what I've learned**“ (I_Jan_46, Herv. J.B.). Innerhalb der germanischen Sprachengruppe **verspricht er sich** durch das Nutzen seiner Deutsch- und Englischkenntnisse **Synergieeffekte beim Lesen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Texten**, was ihn zusätzlich motiviert, den Interkomprehensionskurs zu besuchen (vgl. ebd.).

Auch Tom meint: „[I]ch finde äh es also ganz interessant, weil **diese germanische Sprachen ist so ähnlich wie Deutsch und wie Englisch, und weil ich äh die schon kann** ein bisschen, **ich denke, es kann nicht so schwer sein zu lesen diese andere vier Sprachen**“ (I_Tom_6, Herv. J.B.).

5.2.1.2 Erwartungen und Ziele

Wie die Motivation sind auch die Erwartungen und Ziele der Interkomprehensionskurs- teilnehmerInnen wichtige individuelle Faktoren, die es für einen lernerorientierten Unterricht und die Entwicklung neuer zielgruppenspezifischer Fremdsprachenlehr- und Lernkonzepte zu berücksichtigen gilt (s. 3.2.2.1). Anhand der Aussagen der ProbandInnen können fünf Kategorien identifiziert werden, die ihre Erwartungen an den Interkomprehensionskurs und die angestrebten Ziele widerspiegeln:

- **Globales Verstehen der Zielsprachentexte**
- **Fremdsprachliche Literatur im Original lesen können**
- **Einen systematischen Zugang zu mehreren Sprachen einer Familie finden**
- **Sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennenlernen**
- **Ein Gefühl für die Zielsprachen bekommen**

5.2.1.2.1 Globales Verstehen der Zielsprachentexte

Das primäre Ziel aller ProbandInnen im Interkomprehensionskurs ist, die fremdsprachlichen Texte inhaltlich zu verstehen. Ihnen ist bewusst, dass es in dem Kurs nicht darum geht, eine Sprache mit all ihren Facetten zu lernen oder Texte Wort für Wort zu übersetzen, sondern darum, den Textinhalt global erschließen zu können, wie folgende Beispiele belegen:

I: Und **worauf kam es dir beim Erschließen der Texte an?**

Sepp: Gut, **in erster Linie darauf, den Inhalt zu verstehen** also ganz klar und ähm also jetzt auch nicht irgendwie so [im?] Prinzip so einzelne / **wenn man einzelne Wörter nicht verstanden hatte, fand ich jetzt auch nicht so schlimm**“ (I_Sepp_33–34, Herv. J.B.).

„[B]ei Deutsch ich möchte die einzelnen Wörter verstehen und äh, ja, ja bei die andere Sprachen **im Moment nur die Inhalt bekommen**“ (I_Tom_125, Herv. J.B.).

I: Und **worauf kommt es dir beim interkomprehensionsbasierten Lesen von Texten dann an?** [...]

Tina: Naja, **dass der Inhalt klar wird** (lacht), ich glaub', **das ist das Wichtigste**, wenn man einen Text liest, **dass man ungefähr den Kerninhalt versteht** (I_Tina_37–38, Herv. J.B.).

„[J]edes einzelne Wort verstehen, war ja für mich nicht so prioritär, also vielleicht nicht wichtig, weil es einfach / **weil ich ja eben den Inhalt verstehen wollte**“ (kV_Anna_89, Herv. J.B.).

„I mean I don't concentrate on the meaning of words or sometimes even a a sentence. **I would like to understand what this paragraph or what äh the speaker would like to tell you or, yeah, let's say the information**“ (I_Jan_14, Herv. J.B.).

Schwerpunkt ist eigentlich erst mal ganz generell, das Thema und den groben Inhalt zu erfassen. Es geht mir jetzt nicht darum, äh einen Satz komplett irgendwie zu übersetzen, sondern eigentlich nur

erst mal grob das Thema, und wenn das leicht und schnell vonstattengeht, kann man immer noch versuchen, Details ähm zu erschließen (I_Mike_28, Herv. J.B.).

5.2.1.2.2 Fremdsprachliche Literatur im Original lesen können

Entsprechend ihrer Motivation (vgl. 1.1.1.1) sind auch die Ziele Sepps, Jans und Toms. Sie sind sehr ambitioniert und wollen durch den Interkomprehensionskurs lernen, wie sie mit wenig Aufwand Romane in den Zielsprachen lesen und verstehen können (vgl. kV_Sepp_29, kV_Jan_204, kV_Tom_67–69). Dabei kommt es ihnen zunächst nicht auf das Verstehen von Details an, sondern nur, den Inhalt der Literatur global erschließen zu können (s. 5.2.1.2.1).

5.2.1.2.3 Einen systematischen Zugang zu mehreren Sprachen einer Familie finden

Die Beschreibung des Interkomprehensionskurses im Seminarverzeichnis verweist darauf, dass das Texterschließen in mehreren nahverwandten Sprachen nach der Methode der sieben Siebe gelehrt wird. Die beiden Teilnehmer, die Physik studieren, beziehen sich interessanterweise in den Gesprächen über ihre Erwartungen an den Kurs auf diese Methode und die Systematik, die sie dahinter vermuten:

„[D]ieses System mit den sieben Sieben äh hat mich halt generell dann mal **interessiert**“ (I_Mike_20, Herv. J.B.). „**Ich hatte** allerdings schon dann **die Erwartung, dass ich** zumindest **weiß, wie ich da systematisch rangehen muss, um** ähm vielleicht zumindest so, so **den groben Inhalt zu verstehen**“ (kV_Mike_131, Herv. J.B.). Mike denkt von sich selbst: „ich bin schon, also ja, bei vielen Sachen systematisch“ (kV_Mike_125), ein systematisches Vorgehen scheint ihm daher wichtig zu sein.

Ähnlich verhält es sich bei Sepp und seinen Erwartungen. Er sagt: „[J]a, ich bin halt so ´n strukturierter Mensch irgendwie, und ich mach´ ja Mathe und Physik, da ist das irgendwie / äh da passt es gut“ (kV_Sepp_24). Durch seine Schwedischkenntnisse hat er „schon eine gute Möglichkeit, die anderen nordgermanischen Sprachen zu verstehen (außer Isländisch). **Da wäre es schön, wenn man einen systematischeren Zugang hat**“ (Fb_Sepp_2, Herv. J.B.), **um „mit ein wenig Aufwand zu einem besseren Verständnis von Dänisch, Norwegisch und Niederländisch“ (ebd.) zu gelangen.** An dieser Stelle wird ersichtlich, dass sich neben den individuellen Vorlieben und Interessen anscheinend auch das Wissen um den eigenen Lerntyp auf die Erwartungen an einen Interkomprehensionskurs auswirkt.

5.2.1.2.4 Sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennenlernen

Anna, Sepp und Mike erwarten vor allem, dass die germanischen Sprachen im Kurs miteinander verglichen werden. Anna will einfach mal „**gucken**, was da ähm ah, keine Ahnung, **was da so gleich ist oder auch nicht**“ (I_Anna_25, Herv. J.B.). Sepp möchte gerne „**mehr**

über die Gemeinsamkeiten der germanischen Sprachen“ (Fb_Sepp_2, Herv. J.B.) **erfahren** und „eine Art Übersetzungstabelle für einige Laute/Silben“ (ebd.) haben. Mike, der sich zuvor nie Gedanken darüber gemacht hat, welche Sprachen miteinander verwandt sind, **erhofft sich** ebenfalls von dem Kurs, **„die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der germanischen Sprachen kennenzulernen“** (Fb_Mike_2, Herv. J.B.); besonders interessiert ihn, wie ähnlich sich die vier Zielsprachen tatsächlich sind (vgl. I_Mike_20). Während Annas Aussage wahrscheinlich eher auf Neugier zurückzuführen ist, weisen die bereits konkreten Erwartungen Sepps und Mikes erneut darauf hin, dass sie sehr analytisch vorgehende Fremdsprachener sind.

5.2.1.2.5 Ein Gefühl für die Zielsprachen bekommen

Wie aus den Einzelfallanalysen weiterhin hervorgeht, äußert die Hälfte der StudentInnen im Kurs explizit, ein Gefühl für die Zielsprachen bekommen zu wollen. Dies zeigt, dass der Fokus der LernerInnen nicht darauf gerichtet ist, die Zielsprachen nach einem Semester beherrschen zu wollen. Den TeilnehmerInnen ist von Beginn an klar, dass es sich bei dem Interkomprehensionskurs nicht um einen Sprachkurs, der auch die Fertigkeiten Hören, Sprechen und Schreiben umfasst, handelt. Es scheint ihnen neben dem Erschließen der Zielsprachentexte v. a. darum zu gehen, einen Einblick in die Zielsprachen bzw. die germanische Sprachenfamilie zu bekommen:

Tom findet es interessant, wenn er sich mit Fremdsprachen auseinandersetzt und dann ein Gefühl für die Sprache(n) bekommt (vgl. I_Tom_6–8): **„Meine Erwartungen ist ganz einfach: Wie sehen die germanischen Sprachen aus [...]? Damit kann ich also weiterentwickeln diese Sprachen, um sie zu lernen“** (I_Tom_187, Herv. J.B.).

Auch Tina möchte ein **„Sprachgefühl entwickeln“** (Fb_Tina_2, Herv. J.B.) und **„einen kleinen Einblick in die Sprachen [...]“**, also nicht nur dieses reine Leseverständnis, sondern dass ich auch ungefähr weiß, ja, im Norwegischen oder im Schwedischen gibt's dann diese extra Buchstaben, **dass da einfach so ein kleines Hintergrundwissen über die Sprache entsteht“** (I_Tina_140, Herv. J.B.). Anna erhofft sich, nach dem Kurs ein **„ansatzweises Verständnis der germanischen Sprachen“** zu haben (Fb_Anna_2, Herv. J.B.).

5.2.1.2.6 Vorteil für das Lernen von nahverwandten Fremdsprachen

Verbunden mit dem Einblick in die Zielsprachen haben Tina und Sepp die Erwartung, dass sich der Interkomprehensionskurs positiv auf das eventuell anschließende Lernen einer dieser Zielsprachen bzw. auf die bereits vorhandenen Brückensprachenkenntnisse auswirkt: Tina erhofft sich, **„z. B. Norwegisch danach leichter zu lernen“** (Fb_Tina_2, Herv. J.B.). Sepps

Aussagen diesbezüglich sind: „**Ich mache parallel noch einen Dänisch 1-Kurs und hoffe, dass sich das in Kombination mit diesem Kurs befruchtet**“ (Fb_Sepp_2, Herv. J.B.). Außerdem denkt er: „[J]a gut, ist ´ne gute Möglichkeit ähm einfach, weil ich / gut, **ich konnte ja schon Schwedisch, und dann dachte ich mir, na ja, dann kann man das auf jeden Fall festigen sozusagen**“ (I_Sepp_6, Herv. J.B.).

5.2.1.3 Erfahrungen und Beurteilung der Methode

Neben den Subjektiven Theorien zu Beginn des Interkomprehensionskurses sind ebenfalls die Subjektiven Theorien zu den individuellen Interkomprehensionserfahrungen der StudentInnen und ihre Beurteilung der Methode am Kursende von Bedeutung. Diese beiden Punkte werden in einem Unterkapitel zusammengefasst, da sie in den Aussagen der StudentInnen häufig nicht eindeutig voneinander zu trennen sind, sondern miteinander einhergehen. Anhand der sechs Einzelfallanalysen lassen sich fallübergreifend die folgenden Erkenntnisse und Beurteilungen ableiten, die vermuten lassen, dass der Kurs den oben genannten Erwartungen gerecht wurde:

- **Interessante Erfahrung, da es etwas Anderes und Neues ist**
- **Große Ähnlichkeit zwischen den germanischen Sprachen wird deutlich**
- **Leichter als gedacht / Methode begünstigt inzidentelles Lernen**
- **Hilfreiche Methode, um Texte erschließen zu lernen**
 - **Strukturierter Zugang zu nahverwandten Fremdsprachen**
 - **Zusammenfassung von Erschließungsmethoden**
- **Man lernt Sprachen miteinander zu vergleichen bzw. sie zu verbinden und kann eventuell vorhandene Sprachenkenntnisse ausbauen/festigen**
- **Grundstein für die Zielsprachen wird gelegt, der zum autonomen Lernen befähigt**
- **Erschließungsprozesse automatisieren sich**
- **Leseverhalten verändert sich – bewusster Einsatz von Strategien und (fremd-)sprachlichem Vorwissen**
- **Motiviert und schafft Vorteil bzw. ist gute Ergänzung für das weitere Fremdsprachenlernen**

5.2.1.3.1 Interessante Erfahrung, da es etwas Anderes und Neues ist

Alle KursteilnehmerInnen kennen bislang nur den traditionellen Fremdsprachenunterricht, der die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben in je einer Fremdsprache fokussiert. Für die LernerInnen ist es daher neu, sich mit gleich mehreren nahverwandten Fremd-

sprachen auseinanderzusetzen und dadurch entstehende Synergieeffekte für ein effizienteres Fremdsprachenlernen zu nutzen. Die Andersartigkeit des Kursformates und des Herangehens an fremdsprachliche Texte beurteilen die StudentInnen²⁶⁴ als interessante, positive und motivierende Lernerfahrung:

„**Das war schon interessant**, das ist / **man hatte doch noch mal ´nen anderen Zugang**“ (kV_Tina_74, Herv. J.B.).

Ähm **mich hat´s insofern überrascht**, dass ich mir am Anfang unter dieser Technik nicht viel vorstellen konnte und ähm ja, dass einfach so, dass man doch so routiniert / also **dass man mit ´nem Schema drangehen kann, das eigentlich einen weiter bringt. Ich dacht´, da muss man noch viel ähm irgendwie besondere Sprachfähigkeiten oder mehr intuitiv nach Bauchgefühl auch vorgehen [...]**, aber ich konnt´ da immer sehr routiniert vorgehen (kV_Tina_65, Herv. J.B.).

Mike meint: „**[D]as war für mich auf jeden Fall etwas Neues**, das kannte ich noch nicht. Ähm ja gut, ich gebe zu, zu Beginn war ich ein bisschen skeptisch, da es etwas Neues ist und ähm, ja, kennt man jetzt noch nicht, und hilft das wirklich, **aber eigentlich merkt man relativ schnell ähm, es hilft schon**“ (kV_Mike_52, Herv. J.B.).

Auch Anna findet es eine interessante Erfahrung, fremdsprachliche Texte mit dieser Methode zu erschließen (vgl. kV_Anna_82): „**[E]rst mal hab´ ich mich natürlich gefragt, was das ist, aber dann dacht´ ich, ja doch, dass das doch funktionieren kann, dass man sich so ´ne fremde Sprache in relativ kurzer Zeit aneignen kann**“ (kV_Anna_144, Herv. J.B.).

Die „**Methode ist sehr sehr hilfreich und auch äh ja, auch interessant** mhm ja, **weil das ist andere Lernenmethode**“ (kV_Tom_135, Herv. J.B.).

Sepp sagt, „das Texte Bearbeiten hat immer viel Spaß gemacht“ (I_Sepp_94).

[A]lso insgesamt **ich fand´s ´ne ganz interessante Erfahrung** einfach so, dass man auch so was anbietet, **war mir nicht bewusst**, dass man sowas / **dass es sowas gibt** im Prinzip. Ähm also ich wusste, es gibt so Lernsysteme, Lernplattformen, wo man irgendwie auf Sprachen aufbaut, die man schon kennt und so, aber jetzt, **dass man das so anbietet, find´ ich erst mal ´ne ganz gute Sache** und fand´s gut, wenn´s weitergeführt wird, also jetzt nicht für mich, aber für andere (I_Sepp_114, Herv. J.B.).

5.2.1.3.2 Große Ähnlichkeit zwischen den germanischen Sprachen wird deutlich

Obwohl allen KursteilnehmerInnen klar ist, dass es Ähnlichkeiten zwischen den germanischen Sprachen gibt, sind einige zum Teil doch sehr überrascht, wie groß diese sind, v. a. zwischen dem Schwedischen, Norwegischen und Dänischen (vgl. z. B. kV_Tina_6; kV_Tom_23–24; kV_Anna_98; kV_Mike_10) bzw. zwischen dem Deutschen und Niederländischen (vgl. z. B. kV_Tina_6; kV_Tom_22–24; kV_Jan_79):

²⁶⁴ Abgesehen von Jan, der schon vor dem Kurs instinktiv versucht, Fremdsprachen sprachenübergreifend zu lernen und die Methode z. T. ablehnt.

„[W]as mir auch vorher nicht bewusst war, man wusste vielleicht, dass die zum germanischen Stamm gehören, aber **dass wirklich dann doch teilweise die Ähnlichkeiten noch so groß sind, das war für mich jetzt auch noch eine neue Erkenntnis**“ (I_Mike_116, Herv. J.B.).

„[I]ch glaub', mir war vorher nicht ganz so klar, wie ähnlich die wirklich sind, und das ist natürlich da noch mal 'ne gute Motivation, dass man denkt okay, man kann da wirklich einiges noch lernen“ (I_Anna_54, Herv. J.B.).

„[I]ch wusste schon, dass die Sprachen ähnlich sind, aber **wenn ich beginne Niederländisch zu lernen, ist das noch mal überraschend, dass so ähnlich**“ (kV_Jan_81, Herv. J.B.).

5.2.1.3.3 Leichter als gedacht / Methode begünstigt inzidentelles Lernen

Alle KursteilnehmerInnen haben in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass es bereits sehr mühsam und zeitaufwendig ist, sich Grundkenntnisse in einer Fremdsprache anzueignen. Sie sind daher erstaunt, dass man allein durch das Nutzen von Synergieeffekten – auf der engen Sprachenverwandtschaft beruhend – ohne große Anstrengung und stures Auswendiglernen von Vokabeln und Grammatik schnell Fortschritte beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen erzielt:

„[I]ch war schon sehr **überrascht, wie viel man doch verstehen kann allein dadurch, dass man auch jetzt nicht direkt die Grammatik kennt, sondern das haben wir alles so passiv gelernt**“ (I_Tina_24, Herv. J.B.). „[E]rstaunlicherweise hat man doch sehr schnell **Lernfortschritte feststellen können**, und es ist auf jeden Fall empfehlenswert“ (I_Tina_128, Herv. J.B.).

„[A]lso **eine Erkenntnis ist** zumindest, dass äh gerade so **die skandinavischen bzw. generell die germanischen Sprachen** jetzt dann **doch nicht so schwierig sind, dass man da eigentlich, wenn man möchte zumindest, äh Texte relativ leicht verstehen kann**“ (I_Mike_116, Herv. J.B.). „**Auch ohne konsequentes Vokabellernen bleiben einem doch einige Wörter im Gedächtnis, sodass man bereits beim ersten Lesen mehr versteht als bei früheren Texten**“ (Lp_Mike_S3_A.8, Herv. J.B.).

Tom fällt es zwar schwer, die Texte zu erschließen – was wohl darauf zurückzuführen ist, dass er kein Deutsch-Muttersprachler ist (vgl. I_Tom_99) –, aber auch er stellt fest, dass manches Wissen im Kurs von allein kommt:

[I]ch habe die wichtigsten häufigsten Wörter auswendig gelernt. Ein paar Tage später wieder fast alles vergessen, aber **wenn ich die Texte nach einer Woche nochmal lese, erkenne ich die Wörter wieder. Und auch Wörter aus Sprachen, die ich nicht gelernt habe, manchmal ich habe wiedererkannt** (I_Tom_153, Herv. J.B.).

Während des Validierungsgesprächs reflektiert Anna, was sie in dem Kurs gelernt hat. Sie kommt ebenfalls zu dem Schluss, sich unbewusst einiges gemerkt zu haben: „Ja, das stimmt, also **da hab´ ich mir schon einiges gemerkt**. Was ich zum Beispiel mir nicht so gut merken konnte bei den Sprachen waren / obwohl die Lautentsprechungen, das hab´ ich dann irgendwann auch / und die Aussprache oder so / doch, **eigentlich hab´ ich mir doch recht viel gemerkt**“ (kV_Anna_125, Herv. J.B.).

Selbst Sepp sagt, „dass es doch **leichter** ist **als ich dachte**, so **solche Texte zu erschließen**“ (I_Sepp_104, Herv. J.B.). Und „auch, dass ich einfach in der Lage bin, jetzt einfach Texte zu lesen und denk´, das ist auch weitestgehend / also wir haben ja Texte gelesen, und die waren jetzt auch nicht unbedingt so einfach, also ich denk´, das dürfte ganz gut klappen“ (ebd.: 24). Zudem hat er seine Schwedischkenntnisse verbessert. Er hat durch den bewussteren Umgang mit der Sprache ein paar neue Vokabeln gelernt und „n paar grammatikalische Strukturen, die man tatsächlich auch noch nicht so kannte“ (kV_Sepp_115).

„[A]ctually, when I attended the course for the two first lectures I was quite anxious. (lacht) (I: Ja?) Äh, I didn't know, if I could, I could successfully take the exam. I didn't, **I didn't think it was that easy, but now I would like to say that course (is?) a little bit too easy**. It should be more difficult“ (I_Jan_153, Herv. J.B.). Jan, der von der Methode der sieben Siebe nicht viel hält, stellt ebenfalls fest, dass er in dem Kurs viel inzidentell gelernt hat; v. a. im grammatikalischen Bereich: „**[D]urch diese Texterschließen, ja, kann man natürlich einige Kenntnisse über Grammatik bekommen [...], obwohl ich die Grammatik nicht studieren wollte**“ (kV_Jan_132, Herv. J.B.). „Ahm, I think one of the vital things that have been thought by this class is how the ups unbestimmt und bestimmt article how they are build in the Scandinavian languages and äh perhaps I'll take this, take this äh phenomenon into consideration when I also learn other languages“ (I_Jan_36).

I: Und **denkst du, du hattest “some progress” in dem Kurs?**

Jan: **Yeah, a really great progress.** (I: Ahm.) Ähm, now at least, yeah, like you can mention, I know passive (beide lachen), I know this "ha" and "bli" forms and then also some prepositions are still in my mind, yeah, if you / if I am now thrown out in Sweden or Norway then, yeah, I can survive (I_Jan_166–167, Herv. J.B.).

5.2.1.3.4 Hilfreiche Methode, um Texte zu erschließen

Jedem/r KursteilnehmerIn ist es gelungen, die Zielsprachentexte auf Basis der sieben Siebe inhaltlich global zu erschließen. Sie finden die Methode hilfreich und dazu geeignet, innerhalb nur eines Semesters die Grundlagen für das Erschließen von gleich mehreren nahverwandten Fremdsprachen zu schaffen:

„[D]ie wichtigsten Erkenntnisse sind, dass man auf jeden Fall ähm auch **mit dieser Lernform und diesen sieben Sieben** ähm **Sprachen versuchen kann, zu verstehen**, also vom Inhalt her, von der Texterschließung, **und dass es sehr gut gelingt**“ (I_Tina_168, Herv. J.B.). Mike ist v. a. überrascht, „dass man da relativ schnell äh sehr viel äh eines fremden Textes erschließen kann“ (I_Mike_30). „Also **vorher habe ich gar nicht erst probiert, ´ne fremde Sprache oder irgendwie so ´nen Text zu verstehen, aber jetzt, wo ich so weiß quasi, wie man da rangehen kann, werde ich es bestimmt auf jeden Fall versuchen**“ (I_Mike_120, Herv. J.B.).

Äh ich glaube schon jetzt äh, dass ich Texte in verschiedenen germanischen Sprachen ohne Probleme äh, Texte aus Zeitungen, keine Lyrik, Gedichte oder so, aber was man so im Internet findet inhaltlich gut verstehen kann. Also **ich weiß jetzt ähm, wie ich da vorgehen muss, um die zu verstehen, und dass sich Schwedisch, Norwegisch und Dänisch so ähnlich sind** (kV_Mike_133, Herv. J.B.).

Tom zufolge ist die Methode „**fürs Lesen [...]** ganz, **ganz** äh **nützlich**, du kannst viel verstehen“ (kV_Tom_50, Herv. J.B.). Anna meint ebenfalls: „[A]lles in allem würd´ ich sagen, **waren die sieben Siebe schon sehr nützlich**, also das war ja eigentlich auch die Methode, über die wir das erschlossen haben, **und auf jeden Fall hat das geholfen**“ (kV_Anna_80, Herv. J.B.). „[I]ch fand, das hat eigentlich ganz gut geklappt“ (kV_Anna_66).

Sepp, der durch seine sehr guten Schwedischkenntnisse nicht auf das Anwenden der Siebe angewiesen ist, um die Zielsprachentexte zu erschließen, ist dennoch davon überzeugt, dass es sinnvoll ist und einen zusätzlichen Nutzen bringt, die Methode anzuwenden:

Generell sag´ ich mal, fand ich´s aber als **hilfreich, dass man einfach weiß okay, worauf kann man jetzt achten**, und es war auch so, dass ich ja dann beim Lesen auch mal bei den Texten, die ich so eigentlich wunderbar verstanden hab´, trotzdem nochmal gesagt hab´, ich achte jetzt nochmal extra auf dieses Sieb oder jenes Sieb, weil mich das interessiert zum Beispiel, und **dann hat man schon noch mal Wörter in ´nem neuen Blickwinkel gesehen, also plötzlich erkannt aha, das Wort hab´ ich mir immer so gemerkt, aber eigentlich ist es ja verwandt mit dem deutschen Wort, und ich kann´s mir ja so viel leichter merken** oder irgend so was. Ähm also **man hat noch mal neue** ähm ja, neue **Verbindungen im Prinzip gezogen** (kV_Sepp_50, Herv. J.B.).

Strukturierter Zugang zu den Zielsprachen

Ein Faktum, das neben der Aktivierung vorhandenen Vorwissens für das erfolgreiche Erschließen von Lesetexten nützlich ist, scheint der strukturierte Zugang zu sein, den die Methode der sieben Siebe schafft. Mehrere StudentInnen erwähnen, dass ihnen die Siebe gute Anhaltspunkte geben, worauf sie im Text achten können, um systematisch sprachenübergreifende Bezüge herzustellen:

„[E]in bisschen ähm, ja, muss ich mich dann immer dazu überwinden, Vokabeln zu lernen, aber das ist hier eigentlich nicht so, **deswegen fand ich den Kurs jetzt ganz gut, da ging es**

ja nicht um die Sprache und Vokabeln zu lernen, sondern nur darum, Strukturen aufzubauen“ (kV_Mike_25, Herv. J.B.). „Anfangs war ich schon skeptisch, aber man merkt dann doch ähm, da hat sich jemand wirklich Gedanken gemacht“ (kV_Mike_54).

Anna, die normalerweise sehr intuitiv beim Fremdsprachenlernen vorgeht, bewertet den strukturierten Zugang zu den Zielsprachentexten positiv. Sie sagt, dass es ihr **„geholffen hat, nicht nur intuitiv ranzugehen, sondern eben auch so ´n bisschen**, ähm ja, **zu sehen, wie man auch strukturell da rangehen kann**. Das hab´ ich natürlich nie in dem Maße geschafft wie andere, aber so ´n bisschen hat´s dann vielleicht geholffen“ (kV_Anna_82, Herv. J.B.; vgl. auch I_Anna_21).

Auch Tina lernt durch die Technik der sieben Siebe methodischer beim Lesen vorzugehen. Da dies von Erfolg gekrönt ist, ist sie motiviert, das systematische Vorgehen grundsätzlich beim Lesen fremdsprachlicher Texte beizubehalten (vgl. kV_Tina_67).

Dadurch, dass Sepp jetzt weiß, worauf er beim Texterschließen achten kann (vgl. kV_Sepp_50), schlussfolgert er: **„[A]lso ich bin systematischer**, ich war jetzt vorher nicht unbedingt so systematisch“ (kV_Sepp_61, Herv. J.B.). Zudem hat er durch die Methode und das systematische Erschließen **ein „tieferes Verständnis“ für die Zielsprachen bekommen** (I_Sepp_26).

Wie für die Interkomprehension im Bereich der romanischen Sprachen zahlreich belegt (vgl. u. a. Bär 2009; Böing 2004; Klein 2006; Meißner 2010c; Morkötter 2010, 2011a; Reissner 2007, 2010b; Strathmann 2010), weist diese Studie nun auch für die germanischen Sprachen – Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch – nach, dass die sieben EuroCom-Siebe ein hilfreiches Werkzeug sind, um zielsprachliche Texte auf Basis einer Brückensprache in kurzer Zeit erfolgreich erschließen zu lernen. Die StudentInnen denken über das eigene Leseverhalten nach und setzen sich metakognitiv mit dem Lernprozess auseinander, was zu einer Einsicht in das Lernen des Lernens bzw. Lesens von Fremdsprachen führt (vgl. auch Bär 2009: 527–528).

Zusammenfassung von Erschließungsmethoden

Jan hat als einziger Proband das Gefühl, dass die sieben Siebe lediglich eine Zusammenfassung von Erschließungsmethoden sind, die ihm nicht genug Freiraum für eigene Überlegungen lassen. Dies lässt sich, wie in der Einzelfallanalyse Jans bereits angesprochen, eventuell auf ein Missverständnis bei der Vermittlung der Methode im Kurs zurückführen. Vermutlich denkt Jan, er soll ausschließlich die sieben Siebe anwenden. Zwar macht ihm das Erschließen der Texte an sich Spaß (vgl. kV_Jan_231–232), aber

I am a sort of a guy who don't, who doesn't like regulations. (beide lachen) I always do things freely ähm yeah freely according to what I feel and then yeah perhaps just **two points or three points from this sieben Siebe happen to correspond with what I've felt** namely, such as the international words and suffix, prefix, and also the pff just similarity between...die Lautentsprechung und die Aussprache (I_Jan_51, Herv. J.B.).

„[T]hese seven seven regulations are just summaries, some conclusions of learning languages, but I think the entire thing / no, I won't do that" (I_Jan_53, Herv. J.B.; vgl. kV_Jan_25).

5.2.1.3.5 Man lernt Sprachen miteinander zu vergleichen bzw. sie zu verbinden und kann eventuell vorhandene Sprachenkenntnisse ausbauen/festigen

Bei den meisten StudentInnen zeigt sich zu Beginn des Kurses, dass sie nie gelernt haben, beim Fremdsprachenlernen auf bereits vorhandene und ggf. hilfreiche Sprachenkenntnisse zurückzugreifen und die Sprachen miteinander zu vernetzen. Diese Tatsache widerspricht Marx' Erkenntnis, „dass Lernende mit einer Brückensprache [das] Textverstehen weiterer verwandter Sprachen auch ohne Einarbeitung erlangen können“ (Marx 2007b: 167). Es mag vielleicht LernerInnen geben, die von sich aus eine hohe language awareness bzw. language learning awareness aufweisen, oder als PhilologiestudentInnen – die häufig TeilnehmerInnen an Interkomprehensionsstudien sind – ein großes Interesse an lexikalischen, graphophonischen, morphosyntaktischen und syntaktischen Gemeinsamkeiten/Unterschieden von Sprachen haben und daher gezielt auf die vorhandenen Sprachenkenntnisse zurückgreifen. Die ProbandInnen der vorliegenden Studie erkennen allerdings erst im Kurs, wie effizient man durch Rückgriff auf vorhandenes Sprachenwissen Grundkenntnisse in gleich mehreren nahverwandten Fremdsprachen aufbauen und zielsprachliche Texte erschließen kann. Eine Anleitung zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen ist daher sinnvoll und steigert gemäß vorliegender Ergebnisse die Effizienz beim Erschließen (vgl. 5.2.1.3.3, 5.2.1.3.4, 5.2.1.3.4.1). Auch rückwärts gerichtet, von den Zielsprachen zu den Ausgangssprachen, können am Ende des Kurses positive Effekte festgestellt werden:

„[A]m Anfang dacht' ich, es ist 'n bisschen viel mit vier Sprachen [...], aber es hat sich sehr schnell gezeigt, dass es eigentlich ganz gut war [...], weil man diese Sprachen auch untereinander nochmal verknüpft, und das wäre sonst nicht gegeben“ (I_Tina_164, Herv. J.B.). „[E]rst hab' ich versucht halt ähm, unverständliche Wörter erst mal durch den Kontext zu erschließen, und wenn das nicht geklappt hat ähm, hab' ich versucht, das mit anderen Sprachen zu vergleichen“ (kV_Tina_12, Herv. J.B.).

„[W]enn man jetzt Sprachen hat wie vor allem halt die, die äh skandinavischen, die so ähnlich sind, dann **macht** es natürlich auch **Sinn, die genau einmal zu vergleichen und nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern auch die Unterschiede festzustellen**. [...] **es fällt einem natürlich dann, wenn man schon ein, zwei gemacht hat, immer leichter**“ (kV_Mike_142, Herv. J.B.). Mike will daher zukünftig mehr Wert darauf legen, die Satzstrukturen verwandter Sprachen miteinander zu vergleichen: „**[I]ch glaube, das hilft einem dann schon**, ich glaube, **da habe ich vorher nicht ganz so viel darauf geachtet**“ (I_Mike_16, Herv. J.B.). Vor allem das Vergleichen innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen findet er sehr ergiebig (vgl. kV_Mike_143). Hilft der Sprachvergleich nicht mehr weiter, versucht Mike – wie Tina – kleinere Lücken über den Kontext zu schließen (vgl. kV_Mike_97).

Eine besonders große und interessante Veränderung – auf den Sprachenvergleich bezogen – zeichnet sich bei Tom ab: „**Vorher war Englisch Englisch und Deutsch Deutsch**. Ich habe immer getrennt, **ist jetzt Ergebnis, dass nicht mehr so ist**“ (kV_Tom_36, Herv. J.B.). „[M]it diese Kurs habe ich diese Methode bekommen und diese Gefühl bekommen und ja, [ich?] bin so dankbar“ (I_Tom_35), „**jetzt ich vergleiche miteinander**“ (kV_Tom_38, Herv. J.B.). „[V]orher habe ich diese Methode nicht gewusst. Ich habe nicht gewusst, also mit die andere Sprache äh kann man auch wie die wieder andere Fremdsprache zu erschließen“ (kV_Tom_42), „aber nach dem Kurs, also ja, weiß ich das so, **und dann vielleicht kann ich damit wieder die Englisch zu kultivieren, zu lernen, ja, vielleicht mit mein Deutschkenntnisse**“ (kV_Tom_109, Herv. J.B.). „**Deutsch hilft mir in Zukunft, Englisch besser zu verstehen, also das ist klar**, vorher habe ich nicht so gewusst, dass da Ähnlichkeiten [sind]“ (kV_Tom_130, Herv. J.B.). Zudem findet Tom, dass er durch Vergleiche mit dem Englischen z. T. auch deutsche Texte leichter verstehen kann als zuvor (vgl. I_Tom_29).

Da es im Kurs um das Nutzen von Gemeinsamkeiten in mehreren nahverwandten Sprachen zum Texterschließen geht, findet Anna es ebenfalls gut, dass vier Zielsprachen in einem Kurs behandelt werden: „Ja, ich fand das okay, ja. Ja, **weil’s ja eben nur darum ging sozusagen, so ’n Grundverständnis zu bekommen**, und dann **wär’ ich vielleicht eher enttäuscht gewesen, wenn das dann nur zwei Sprachen gewesen wären**“ (I_Anna_159, Herv. J.B.).

Sepp hilft der Kurs, sich Wörter zu merken, die er im Schwedischen „noch nicht kannte oder [...] wieder vergessen hatte“ (I_Sepp_46). Obwohl Sepp keinerlei Probleme hat, die Texte zu verstehen, beschäftigt er sich aus Interesse mit einigen Sieben intensiv und vergleicht die Sprachen untereinander mit folgendem Ergebnis:

Dann hat man schon noch mal Wörter in ’nem neuen Blickwinkel gesehen, also plötzlich erkannt aha, das Wort hab’ ich mir immer so gemerkt, aber eigentlich ist es ja verwandt mit dem deutschen Wort,

und ich kann's mir ja so viel leichter merken oder irgend sowas. Ähm **also man hat noch mal neue ähm ja, neue Verbindungen im Prinzip gezogen** (kV_Sepp_50, Herv. J.B.).

[A]lso man kann sagen, dass auch jetzt für Schwedisch zum Beispiel, was ich ja schon konnte, es geholfen hat, ja schon, dass man beim Lesen von Texten systematischer vorgeht. Klar, wenn man was / wenn man jetzt 'ne Sprache nimmt, die schwieriger zu lesen ist, wenn man sie im Prinzip gar nicht kennt und mit den Methoden da gut zurecht kommt, dann kann's für 'ne Sprache, die man eh schon kann nur noch leichter werden natürlich (kV_Sepp_62).

Darüber hinaus ist erkennbar, dass er auch beim Sprachvergleich inferiert und sein Kontextwissen zur Überprüfung seiner Hypothesen hinzuzieht:

[E]s ist so komplett so Hintergrundwissen und Kontext man man man weiß direkt, wenn man irgendwie überlegt, was könnte das Wort heißen, weil man ja weiß, okay, es wird irgendwie aus dem Kontext her 'n politisches Wort sein, und wenn ich jetzt irgendwie „party“ lese, weiß ich, es muss die Partei sein und nicht 'ne Feier (kV_Sepp_133).

Obwohl Jan Chinesisch-Muttersprachler ist, bereitet ihm der innergermanische Sprachvergleich, den er als sehr effiziente Form des Fremdsprachenlernens sieht, keine Probleme, und er fühlt sich in dem Kurs leicht unterfordert:

Mhm I, yeah, I also told my friends that I had, I've taken part in such a course where four languages are thought in one semester and all of them just asked me "could you handle it?" I didn't answer directly. In my point of view **I believe, that such way of learning a language is far more efficient** at first, and I believe, if the course could be held twice a week, then äh ja, Lernfortschritt could be made yeah more than twice greater. (I: Ähm.) And äh **I don't think that, yeah, dealing with four similar languages in one semester is that kind of hard job** (I_Jan_187, Herv. J.B.).

Der Sprachvergleich allein ist jedoch nicht immer ausreichend, um den Textinhalt richtig zu verstehen, der Kontext spielt ebenfalls eine wichtige Rolle:

I: Was hat dir denn geholfen, den Inhalt richtig zu verstehen?

Jan: (lacht) Der Kontext und auch ja, die (?) die Grundkenntnisse (kV_Jan_117–118).

In dieser Studie zeigt sich – wie bspw. bei Marx (2010a: 248), Reissner (2010b: 103), Meißner (2010c: 215) sowie Meißner & Morkötter (2009: 64) –, dass beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen neben dem proaktiven Transfer zum Aufbau neuen Sprachenwissens ebenso retroaktiver Transfer stattfindet. „Einiges spricht dafür, dass gerade auch beim Lesen *nach* dem erfolgten Transfer ein plurilingualer und mehrdirektionaler Rückvergleich mit bekannten Strukturen erfolgt. Dieses Verhalten ist für die Steuerung von Mehrsprachenunterricht hochgradig relevant und sollte methodisch genutzt werden“ (Meißner 2010c: 215, Herv. im Orig.). Denn durch diesen Transfer werden beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen sogar vorgelesene sprachliche Inventare erneut aktiviert, gefestigt und z. T. erweitert (vgl. Meißner & Picaper 2003: 96; Reissner 2010b: 103). Zudem wird deutlich, dass die ProbandInnen ihr prozedurales und deklaratives (Vor-)Wissen einbeziehen und während

des Kurses für sprachliche Gemeinsamkeiten in und Unterschiede zwischen den Brücken- und Zielsprachen sensibilisiert werden, was zu einem Wissenszuwachs und einer größeren Erschließungssicherheit führt (vgl. Bär 2009: 527). Es ist daher im universitären Rahmen sinnvoll, sich in einem einsemestrigen Interkomprehensionskurs zu den germanischen Sprachen nicht nur auf eine Zielsprache zu konzentrieren, da zusätzlich zu o. g. Vorteilen durch die starke Ähnlichkeit der festlandskandinavischen Sprachen der intralinguale Transfer innerhalb der Zielsprachensysteme angeregt wird.

Weiterhin zeigen die Daten – wie die Zeevaerts & Möllers (2011: 160) –, dass die ProbandInnen die Strategie des Inferierens anwenden, um z. B. fehlende Textinformationen kontextbezogen zu erschließen bzw. aufgestellte Hypothesen auf ihre semantische Richtigkeit hin zu überprüfen. Neben den datengetriebenen bottom-up Prozessen sind an dieser Stelle ebenfalls die erwartungsgeleiteten top-down Prozesse klar ersichtlich.

5.2.1.3.6 Grundstein für die Zielsprachen wird gelegt, der u. a. zum autonomen Lernen befähigt

Die Aussagen aller ProbandInnen deuten darauf hin, dass sie nun eigenständig fremdsprachliche Texte inhaltlich global erschließen können, weil sie die Grundlagen, die für das Erschließen von Texten in den vier Zielsprachen erforderlich sind, bereits nach einem Semester so verinnerlicht haben:

Tina findet, dass ihr der **Interkomprehensionskurs** mit den sieben Sieben **die Grundbausteine für das Verstehen der Zielsprachen vermittelt** hat, und sie sieht sich jetzt **dazu in der Lage, eigenständig das Texterschließen fortzuführen und zu verbessern** (vgl. I_Tina_172).

Mike ist der Meinung, er hat jetzt „**so einen kleinen Überblick...also nicht umfassend, aber so, dass man ungefähr weiß, gut, die Sätze sind so und so aufgebaut, und die Wörter [...] sind teilweise ähnlich wie im Deutschen**“ (I_Mike_38, Herv. J.B.).

I: Aber **denkst du, dass du jetzt eigenständig weiterarbeiten könntest mit den sieben Sieben**, um dein Leseverständnis zu verbessern?

Mike: Ähm **das glaube ich schon**, ja, also dadurch, dass wir jetzt jede Sprache schön einzeln durchgenommen haben und auch häufiger wiederholt haben ähm, **wenn man sich so wie ich jetzt wirklich da immer hinten dran setzt und sich die sieben Siebe immer vor Augen hält, ähm dann ist das ausreichend**, ja (I_Mike_39–40, Herv. J.B.).

„**[Z]umindest was [...] die skandinavischen angeht äh, aber ich habe mir aber vorgenommen äh, auf jeden Fall weiter zu machen** ähm, weil es ist so äh: Übung macht den Meister, wie man so schön sagt“ (kV_Mike_213, Herv. J.B.).

Tom: **Die erworbene Kenntnisse im Kurs ist ist sehr nützlich.**

I: Für was?

Tom: Für viele, also erst würde ich sagen, die Grunderkenntnis von diese vier Sprachen.

I: Okay, die Grundkenntnisse?

Tom: Ja, ja, **die Grundkenntnisse, und wie sieht äh das Sprache aus und so weiter, das finde ich ganz hilfreich und dann, wenn ich in Zukunft vielleicht Schwedisch oder so will lernen sehr nützlich.** Und dann **diese Methode, die sieben Siebe**, also wie kann man mit äh mhm eine Sprache, um die andere Sprache zu erschließen, das **ist nützlich und hilfreich** (kV_Tom_53–57).

Anna fällt es schwer, die Ergebnisse, die sie im Interkomprehensionskurs erreicht hat, zu verbalisieren, da sie den Kurs aus Spaß am Entdecken von Sprachen und aus Interesse an den germanischen Sprachen besucht, wobei es ihr nicht so sehr darauf ankommt, ein Ziel zu erreichen (vgl. kV_Anna_86). Dennoch **kann sie festhalten, dass sie durch den Kurs ein Grundverständnis für die Zielsprachen bekommen hat** (vgl. I_Anna_161), „ein Gefühl“ (Lp_Anna_No1_A.8, Herv. J.B.).

Sepp hat durch den Sprachvergleich **die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Zielsprachen bzw. die sprachlichen Zusammenhänge erkennen können** (vgl. kV_Sepp_117).

Für Jan ist es sehr wichtig, die Struktur, den Aufbau einer Sprache zu verstehen, was ihm z. B. sehr beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen hilft (vgl. I_Jan_18).

I: Ähm und hat dir der Kurs geholfen, etwas von der Struktur der vier Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Niederländisch zu lernen?

Jan: Ähm about the Scandinavian languages yes saying all the conjugation and declination are taught in the class I just need to pay a little bit more attention to all the suffix of the words and then I can judge which, which is subject, okay, subject, object / I don't know but there are nouns and then also the predicate verbs, okay (I_Jan_21–22).

Er hat darüber hinaus „**ein Gefühl für diese vier Sprachen**“ durch den Kurs **bekommen** (kV_Jan_186, Herv. J.B.) **und sieht sich dazu in der Lage, eigenständig mit dem Wissen, das er im Kurs erlangt hat, weiterzuarbeiten**, auch wenn er die Methode an sich ablehnt (vgl. I_Jan_199).

5.2.1.3.7 Erschließungsprozesse automatisieren sich

Vier der sechs ProbandInnen äußern explizit in den Interviews, dass sie trotz der wenigen Unterrichtseinheiten innerhalb eines Semesters Routine beim Texterschließen bekommen haben:

Am Anfang hat man sich gefragt, oh Gott, wie fang' ich an, man liest durch den Text durch und hat gedacht, okay, ich verstehe jetzt noch nicht so viel. **Mit der Zeit fiel es aber immer leichter**, und man hat das Gefühl gehabt, es wiederholt sich auch vieles, also **es ist dann richtig Routine reingekommen** (I_Tina_42, Herv. J.B.).

Es „automatisiert sich die Verwendung der sieben Siebe“ (Lp_Tina_No1_A.5).

„[W]enn man mehr Erfahrung hat, die anzuwenden, dann geht es eigentlich auch immer einen Tick schneller“ (kV_Mike_52, Herv. J.B.).

„Ja, jetzt mache ich die Methode, ist also unbewusst. Vorher aber bewusst mache ich so so mit den sieben Sieben, also Sieb eins, Sieb zwei und so“ (kV_Tom_34, Herv. J.B.). **„Das ist gute Methode, wenn man also viel verwendet, ich finde, und wenn die äh für diese Anfängler äh, ja genau, muss ganz bewusst sein, welche Methode verwende ich, und dann äh später bekommen die Gefühl und die Gewohnheit“** (I_Tom_77, Herv. J.B.).

„[I]ch denk’ am Ende je länger man das / oder je mehr man Erfahrung damit hat, desto mehr automatisiert sich das tatsächlich. Also ähm man ist da nicht so, dass man dann wirklich hergeht und so ‘ne Liste abhakt“ (kV_Sepp_49, Herv. J.B.).

Die Interkomprehensionskompetenz hat sich in der vorliegenden Studie im Bereich der germanischen Sprachen durch den gezielten Interkomprehensionsunterricht schnell verbessert. Am Ende des Interkomprehensionskurses – nach 22 UE – sind die ProbandInnen der Ansicht, dass sich einige Erschließungsprozesse bereits automatisiert haben und sie die Methode der sieben Siebe routiniert anwenden. Ihre Interkomprehensionskompetenz ist soweit gestiegen, dass sie schwedische, norwegische, dänische und niederländische Lesetexte eigenständig inhaltlich global erschließen können. Dies versetzt sie dazu in die Lage, ihre individuelle Interkomprehensionskompetenz autonom – durch weiteres Üben bzw. Anwenden interkomprehensiver Strategien (vgl. 5.2.1.3.6) – zu steigern (vgl. hierzu u. a. die Studie Marx’ 2008 sowie die Untersuchungen Bärs 2009; Meißners 2010c, Meißners & Morkötters 2009 für die romanische Sprachengruppe).

5.2.1.3.8 Leseverhalten verändert sich – bewusster Einsatz von Strategien und (fremd)sprachlichem Vorwissen

Alle ProbandInnen – abgesehen von Jan – berichten in den Interviews, dass sie fremdsprachliche Texte anders als zuvor lesen; sie versuchen jetzt, die Methode der sieben Siebe bzw. ihre erarbeiteten Strategien anzuwenden und beziehen ihr sprachliches Vorwissen bewusst in den Leseprozess ein, wodurch sie den Inhalt leichter und schneller verstehen. Das kursbegleitende Schreiben der Lernprotokolle hat dabei eine wichtige Funktion. Die StudentInnen finden das Nachdenken über das eigene Vorgehen beim Erschließen und das Anfertigen der Lernprotokolle zwar lästig, aber sie erkennen auch, dass es ihnen hilft, sich ihrer eigenen Erschließungsprozesse bewusst zu werden:

[P]rinzipiell war’s schon hilfreich, also gerade zumindest zu Beginn, da hat man sich dann wirklich Gedanken gemacht, ja, wie bin ich jetzt eigentlich vorgegangen. [...] Ich glaube, am Anfang bin ich einfach nur...gut, habe ich versucht, probiert probiert, aber mir nicht wirklich Gedanken gemacht,

wie bin ich denn vorgegangen, und das hat dann schon geholfen, um so eine gewisse Systematik zu finden, wie man vielleicht erfolgreich ist (I_Mike_76, Herv. J.B.).

[B]ei fremdsprachigen Texten äh, sogar beim Englischen, ist mir das aufgefallen, dass ich dann teilweise die Siebe anwende, ähm also das definitiv. Das ist auch, weil wir relativ viele wissenschaftliche Texte lesen, irgendwelche Abhandlungen oder Paper und so weiter vor allem im Englischen. **Wenn man da ein Wort einmal nicht versteht, dann merke ich schon, okay, ich versuche die Siebe irgendwie anzuwenden. Ich hätte es vorher zwar nicht unbedingt gedacht, dass ich das beim Englischen mache, aber wenn man merkt es hilft, verwendet man es** (kV_Mike_175–176, Herv. J.B.).

Zudem geht Mike bewusster mit Texten um (kV_Mike_207). Er **gibt an, dass er nun teilweise darüber nachdenkt**, „aus welcher Sprache kennt man das denn jetzt schon“ (I_Mike_54, Herv. J.B.).

Tom ist ebenfalls – bezogen auf die Lernprotokolle – der Meinung: **„[D]as hat nicht Spaß gemacht**, ja, ja, ich hab´ wie gesagt (lacht) wie gesagt äh also bei den äh bei den Interview habe ich gesagt, **diese Aufgabe ist immer ähnlich, aber** na ja, das **ist gute Methode, um diese um Bewusstsein zu bekommen“** (kV_Tom_63, Herv. J.B.). Er versucht daher „durch [bewusstes] Vergleichen der Wörter mit Deutsch und Englisch, die [Zielsprachen] zu verstehen“ (kV_Tom_113). Obwohl er sich nicht sicher ist, ob er fremdsprachliche Texte, die er mit seinen Brückensprachen in Verbindung bringen kann, immer erfolgreich erschließen wird, hat der Kurs sein Selbstbewusstsein gestärkt, und er traut sich – auf das Fremdsprachenlernen bezogen – mehr zu: **„[I]ch kann nur sagen, ich äh habe / ich bin mutig**, aber ja, ich kann, bin äh ich bin mir nicht sicher, aber **ich habe keine Angst. [...] ich hatte [...] zuvor immer Angst“** (kV_Tom_59, 61, Herv. J.B.).

Tom: **Ich verstehe jetzt auch Texte äh, versuche jetzt auch Texte in unbekannten Sprachen, zu lesen.**

I: **Hast du das vorher auch gemacht?**

Tom: **Nein!** (lacht) (kV_Tom_38–40, Herv. J.B.).

Tom erzählt weiterhin stolz von ersten Erfolgserlebnissen außerhalb des Interkomprehensionskurses, die er auf die Kursteilnahme zurückführt:

Also bei mir ist das so, äh ich habe auch einen Bachelorstudiengang und WI also Wirtschaftsingenieurwesen, da gibt es viele Wörter in Recht also in Jura und auch in VWL ganz äh für mich sehr schwer zu verstehen, aber **ich mache diese Methode, mit diese Kurs** äh also germanische Sprache und äh habe **ich / ich habe auch einige äh Schritte also ein bisschen äh geändert und zwar ich muss, ich versuche mit äh mein Englisch erkenne ich, um die deutsche Texte und deutsche Wörter zu erschließen** (I_Tom_29, Herv. J.B.).

Auch bei Anna zeichnen sich Veränderungen beim Lesen fremdsprachlicher Texte durch den Kurs ab: **„[V]orher hätte ich halt dann nur wahrscheinlich intuitiv den Text versucht zu erschließen, und insofern hat das dazu geführt, dass ich beim Lesen jetzt doch struktu-**

rierter vorgehe und vielleicht auch noch das dann, das wäre jetzt die letzte Karte *kann Texte jetzt erfolgreich erschließen*, das ist natürlich dann auch 'ne Folge, genau“ (kV_Anna_134, Herv. J.B.; vgl. auch I_Anna_21).

Das Beispiel Sepps zeigt wiederum, dass ebenso Studierende, die bereits ohne die Methode der sieben Siebe aufgrund ihrer Brückensprachenkenntnisse die zielsprachlichen Texte verstehen, von der Methode profitieren können: „**[I]ch denk'**, na ja, **ich werde sicherlich mehr auf / einfach auf diese Beziehungen der Sprachen zueinander achten**“ (I_Sepp_22, Herv. J.B.), „**und so gewisse Teile der Methodik nehme ich mir jetzt schon mehr zu Herzen so, das bringt schon was**, wie zum Beispiel Lautentsprechungen“ (ebd.: 107, Herv. J.B.). „**Und ich möchte auch einfach sagen, dass es generell halt dazu führt, dass man bewusster mit Texten umgeht**“ (kV_Sepp_53, Herv. J.B.).

Die Ergebnisse der Datenanalyse bestätigen – wie die Meißners für die romanische Interkomprehension (vgl. Meißner 2010c: 215–216) –, dass der Interkomprehensionsansatz „eine mächtige Strategie zur Förderung und Verstetigung der Sprachen- und Lernbewusstheit“ ist (Meißner 2010c: 215). Auch Bär (2009: 523) und Strathmann (2010: 276) verzeichnen in ihren Untersuchungen zur romanischen Interkomprehension eine deutliche Verbesserung der Sprachen(lern)bewusstheit. Die Aussagen der StudentInnen verweisen zudem darauf, dass der interkomprehensionsbasierte Unterricht die Lernerautonomie fördern kann, denn er:

- diversifiziert und trainiert Lese- und Erschließungsstrategien und
- sensibilisiert für zwischensprachliche Zusammenhänge, den eigenen Lern- bzw. Lese-prozess sowie den Einsatz von Strategien (zu gleichen Ergebnissen kommen Bär 2009; Meißner 2010c; Morkötter 2011a u. Reissner 2011a).

5.2.1.3.9 Motiviert, schafft Vorteil und ist gute Ergänzung für das weitere Fremdsprachenlernen

Abgesehen von Jan, der grundsätzlich sehr motiviert ist, Fremdsprachen zu lernen, hat der Interkomprehensionskurs bei allen anderen StudentInnen einen positiven Einfluss auf die Einstellung zum Fremdsprachenlernen. Sie fühlen sich durch den Kurs und ihre erreichten Ergebnisse motiviert, ihre Fremdsprachenkenntnisse auszubauen bzw. eine neue Fremdsprache zu lernen. Darüber hinaus bewerten sie den Interkomprehensionskurs als eine gute Ergänzung zum traditionellen Fremdsprachenlernen, die einen Grundstein für das Lernen weiterer Fremdsprachen legt:

Das interkomprehensionsbasierte Texterschließen ist „'ne sehr gute Alternative zum Sprachkurs, weil's ja auch doch Interesse weckt, und man ja dann sagen kann, man lernt

vielleicht eine der Sprachen auch“ (kV_Tina_74, Herv. J.B.). Tina ist jetzt animiert, „auch bei anderen Sprachenstämmen“ einmal „zu gucken, was verstehe ich denn da und gerade bei den äh behandelten Sprachen äh definitiv äh aus Neugier dann allein schon zu gucken, was man da versteht“ (I_Tina_22). Denn **„die Kenntnisse, die man erworben hat, sind allgemein gültig, und dann kann man sich vielleicht auch mal an eine ganz neue Sprache rantrauen und einfach mal schauen, okay, wie gehe ich jetzt damit um“** (I_Tina_174, Herv. J.B.). **„[M]an ist irgendwie doch offener geworden dafür, das auch mal auf anderen Wegen zu versuchen“** (I_Tina_24, Herv. J.B.).

Sogar im parallel besuchten Norwegischkurs kann Tina von dem, was sie im Interkomprehensionskurs lernt, profitieren (vgl. I_Tina_48, 160–162, kV_Tina_74):

[D]adurch, dass ich aber jetzt zeitgleich ja noch Norwegisch aktiv gelernt habe, war das eigentlich eine sehr gute Kombination, also ich würde sagen, man kann es auch sehr gut verbinden, wenn man vielleicht mit einer Sprache noch anfängt, weil dann schreibt man auch selbst, und das ist ähm, da lernt man ja auch viel besser, wenn man das dann nach mehreren Methoden macht und nicht nur durch das Leseverständnis behandelt, weil selbst einen Text schreiben oder reden ist ja dann nochmal viel schwieriger. **Aber mit dem Leseverständnis zu beginnen, ist ein sehr guter Einstieg** (I_Tina_44, Herv. J.B.).

[M]an kann jetzt, ich glaub', viel leichter an eine Sprache rangehen, weil man jetzt schon die Strukturen ungefähr kennt. Man weiß jetzt auch, was die Besonderheiten der skandinavischen Sprachen sind und ähm ich glaub', **es ist einfach ein sehr guter Einstieg, und man lernt das dann viel schneller** (I_Tina_178, Herv. J.B.).

Mike ist der Meinung,

der Kurs ist auf jeden Fall äh sehr gut geeignet, um Sprachen zu entdecken, weil man lernt ja gleich äh mehrere Sprachen so (?). Ähm behandelt, natürlich lernt man sie nicht, aber das war nicht das Ziel des Kurses und ähm je nachdem, wenn man dann Interesse bekommen hat, kann man natürlich dann noch nachträglich einen Sprachkurs machen. Deswegen äh Sprache entdecken, **dafür ist der Kurs sehr gut geeignet und äh vor allem, wenn man Sprachen neu entdeckt hat oder anders sieht, dann äh ist man vielleicht ja auch motiviert, dann einmal eine Sprache zu lernen**. Deswegen äh würde ich sagen, Sprache entdecken, motiviert auf jeden Fall (kV_Mike_135).

Tom liest zuvor nicht so gerne fremdsprachliche Texte, aber es **„macht mir jetzt Spaß (lacht), weil ich ich diese Methode, also sieben Siebe (lacht) habe**. Also nicht ganz sieben, aber drei oder vier / Methode ist leicht“ (kV_Tom_77, Herv. J.B.). **„[I]ch habe jetzt keine Angst mehr, eine neue Sprache zu lernen, ja ja, das ist Ergebnis von sieben Siebe“** (kV_Tom_28, Herv. J.B.). Er findet zudem, dass er nun anderen StudentenInnen gegenüber – die noch nie von der Interkomprehension bzw. vom sprachenübergreifenden Lernen gehört haben – einen Vorteil hat, wenn er eine der Zielsprachen richtig lernen will (vgl. I_Tom_60–

61). Der Kurs hat sich darüber hinaus positiv auf seine Einstellung zur Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen ausgewirkt:

[V]orher hatte ich gar keine Lust, Englisch zu sprechen. Ich spreche immer Deutsch mit alle Leute also auch mit einige Chinesen, obwohl in dieses chinesische Kreis, die reden immer gerne Chinesisch, ich bin die Ausnahme. (lacht) Und dann in diese Kurs, habe ich die Englisch und finde ich ganz so nützlich, um die andere Texte in germanische Sprache zu verstehen, deswegen dachte ich, ja, Englisch ist so wichtig, und deshalb mache ich wahrscheinlich auch nach den Klausuren weiter mit Englisch, ja, ja (I_Tom_167, Herv. J.B.).

Anna ist der Meinung, „wenn man dann wirklich ´ne Sprache richtig lernen will, [...] dass der Einstieg leichter ist“ (I_Anna_161, Herv. J.B.).

Selbst Sepp, der die festlandskandinavischen Zielsprachentexte auch ohne die sieben Siebe hätte erschließen können, findet es nützlich, sich mit den sieben Sieben auseinanderzusetzen:

Ja sicherlich, also gerade was so das Erkennen von so Lautentsprechungen so vom Deutschen jetzt, [...] also es gab ´n paar Wörter, auch jetzt im Schwedischen, wo ich dann dachte, aha okay, das macht ja Sinn, also die, die sich entsprechen, die ich vorher nicht erkannt hab´, und wo auch die Bedeutung dann sofort klar wird, wo es also vorher irgendwie nicht war. Also das, denk´ ich, hat schon auf jeden Fall ´nen Vorteil jetzt gebracht (I_Sepp_20, Herv. J.B.).

[I]ch wollte ja ursprünglich ´nen Holländischsprachkurs zum Beispiel machen und ähm zumindest war es jetzt nicht abträglich dem gegenüber, also ich / ob ich jetzt Dänisch weitermach´, weiß ich nicht, ähm da ging´s halt mal darum so ´nen bisschen mit der Aussprache, dass man das mal so ´nen bisschen mitkriegt ähm, aber generell würd´ ich schon sagen, man sieht halt okay, man kann mit relativ kleinem Aufwand schon irgendwie relativ viel auch lernen, und das motiviert schon, auch vielleicht jetzt noch ´nen Holländischsprachkurs zu machen oder so (I_Sepp_108, Herv. J.B.).

Sogar Jan, der dem Konzept sehr kritisch gegenübersteht, sagt am Ende des Kurses: „[D]as ist natürlich Alternative, um das Gefühl für Sprachen to cultivate. Hm ja natürlich, aber wenn Alternative meint Ersatz, dann bei mir kann sein, weil die Art und Weise, wie ich die Sprachen studiere, ja, ist immer so, egal wie die Lehrerin die Sprache gibt, ich mache immer mein eigene Weg“ (kV_Jan_194, Herv. J.B.).

Den Untersuchungsergebnissen zufolge hilft die Interkomprehension, das Selbstbewusstsein der StudentInnen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zu stärken sowie ihr Interesse für Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit zu wecken. Damit wirkt sie sich positiv auf die Motivation, sich mit Fremdsprachen auseinanderzusetzen und sie (lesen) lernen zu wollen, aus. Neben dieser Studie belegen auch die Daten Bärs (2010), Meißners (2010c) und Reissners (2011a) die motivationssteigernde Wirkung von Interkomprehensionskursen auf das Fremdsprachenlernen bzw. das fremdsprachliche Lesen.

5.2.1.4 Fazit

Dieser Teil der Studie zeigt, dass zahlreiche lernerspezifische Faktoren (s. 3.2.2.) auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen im Hochschulbereich einwirken. Vor allem emotionale Faktoren wie Motivation, Einstellung(en) zum Sprachenlernen, zum Lesen und zu den Zielsprachen bzw. Zielsprachenländern können als wichtige Kriterien für das Interesse, an einem Interkomprehensionskurs teilzunehmen, identifiziert werden.

Alle ProbandInnen sind dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen gegenüber positiv eingestellt, da sie grundsätzlich gerne lesen und es ihnen Spaß macht, sich mit Fremdsprachen auseinanderzusetzen. Aus den genannten Begründungszusammenhängen geht hervor, dass es für die KursteilnehmerInnen wichtig ist, einen persönlichen Bezug zu den Zielsprachen bzw. den Zielsprachenländern zu haben, und dass sich dieser maßgeblich auf die Motivation, eine oder mehrere Sprachen lesen lernen zu wollen, auswirkt. Die intrinsische Motivation, fremdsprachliche Texte lesen und verstehen zu wollen, scheint daher bei allen ProbandInnen hoch zu sein und eine entscheidende Rolle für die Teilnahme an einem Interkomprehensionskurs, der lediglich das fremdsprachliche Leseverstehen fokussiert, zu spielen.

Zudem weckt die Andersartigkeit des Unterrichtskonzeptes das Interesse der StudentInnen. Sie sind neugierig und wollen herausfinden, was sich hinter diesem unbekannten Lehr- und Lernkonzept bzw. der Methode der sieben Siebe verbirgt. Sie haben Lust darauf, etwas Neues auszuprobieren, was nach Bär und Doyé eine gute Ausgangsbasis für ein nachhaltiges, autonomes und lebenslanges Lernen schafft (vgl. Bär 2010: 282; Doyé 2006a: 19–23).

Bezogen auf das sprachliche Vorwissen der StudentInnen ist interessant, dass nur drei der sechs ProbandInnen vermuten, dass ihnen ihre Deutsch- und Englisch- bzw. Schwedischkenntnisse das interkomprehensionsbasierte Texterschließen erleichtern, was sie zur Kursteilnahme motiviert. Eine Begründung dafür könnte sein, dass die anderen genannten Motive, sich mit der Interkomprehension auseinanderzusetzen, deutlich stärker sind als das der vorherrschenden Sprachverwandtschaft und daher eher erwähnt werden. Eine weitere Erklärung wäre, dass die Sprachen- bzw. Sprachlernbewusstheit der StudentInnen zu dem Zeitpunkt, an dem sie sich für den Interkomprehensionskurs einschreiben, zu gering ist, um sich der Vorteile, die bereits vorhandene Brückensprachenkenntnisse für das Erschließen weiterer nahverwandter Sprachen mit sich bringen können, bewusst zu sein.

Die Erwartungen und Ziele der StudentInnen werden zu einem Großteil erfüllt. Es geht ihnen darum, die Zielsprachentexte inhaltlich global erschließen zu können – ohne dabei ein jedes Wort verstehen zu wollen – und einen Überblick über bzw. einen Einblick in die Zielsprachen

zu bekommen. Ihnen ist dabei besonders wichtig, die brücken- und zielsprachlichen Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten bzw. markante Unterschiede kennenzulernen. Der Interkomprehensionskurs sensibilisiert die LernerInnen für die sprachlichen Parallelen und das sprachenübergreifende Lernen, das aktiv sprachliches Vorwissen einbezieht. Dies lässt die ProbandInnen die Vorteile des interkomprehensionsbasierten Lernens erkennen und steigert die Bewusstheit für das eigene Lern- bzw. Leseverhalten, wodurch sich Tor zu den germanischen Zielsprachen öffnet:

Die erste Unterrichtseinheit zeigt den StudentInnen auf, wie viel sie bereits an hilfreichen Vorwissen für das Texterschließen mitbringen. Das wirkt motivierend und führt gleich zu kleinen Erschließungserfolgen. Die StudentInnen sind daher positiv überrascht, dass das Texterschließen leichter ist als gedacht. Nach nur einem Semester – bestehend aus 22 UE – haben sie einen für das eigenständige Verstehen der Zielsprachentexte ausreichenden Überblick über den Wortschatz und den Aufbau der Zielsprachen. Die Methode der sieben Siebe beurteilen sie deswegen nicht nur als sehr hilfreich für ein erfolgreiches globales Texterschließen, sondern auch als einen praktikablen und interessanten Ansatz zum Fremdsprachenlernen, der ihnen Spaß macht.

Die StudentInnen geben zudem an, dass es ihnen wichtig ist, mehrere nahverwandte Sprachen in einem einsemestrigen Kurs zu behandeln:

- zum einen finden sie den Kontrast zwischen dem Niederländischen und den festlandskandinavischen Sprachen sehr gut, um wesentliche Unterschiede kennenzulernen, die zu verschiedenen Herangehensweisen beim Erschließungsprozess führen;
- zum anderen ist es ihnen wichtig, die Gemeinsamkeiten innerhalb der Zielsprachen herauszuarbeiten, um so entstehende Synergieeffekte – durch höhere Transferpotenziale – für das Erschließen nutzen zu können.

Die vielen Parallelen bei den festlandskandinavischen Sprachen regen z. B. bei einer gemeinsamen Betrachtung zusätzlich den interlingualen Transfer innerhalb der Zielsprachensysteme an, was sich positiv auf das Erschließen in dieser Gruppe auswirkt. Dadurch erscheint den ProbandInnen der Aufwand, den das Texterschließen in gleich vier Zielsprachen mit sich bringt, vergleichsweise gering. Das motiviert sie, das interkomprehensionsbasierte Erschließen auch nach dem Kurs autonom fortzusetzen oder sogar eine der Zielsprachen gezielt zu lernen, denn sie sind davon überzeugt, durch das im Kurs geschaffene Basiswissen, einen Vorteil und eine Lernerleichterung zu haben. Die StudentInnen sehen den Interkomprehensionskurs daher als gute Ergänzung zum Fremdsprachenlernen bzw. als Grundlage für einen erleichterten Einstieg in das alle vier Fertigkeiten umfassende Lernen einer der Zielsprachen.

Abschließend kann für diesen ersten Teil der fallübergreifenden Zusammenschau festgehalten werden, dass der Interkomprehensionskurs eine positive Erfahrung für die StudentInnen ist. Es gelingt ihnen mithilfe des EuroComGerm-Ansatzes und unter Rückgriff auf das Deutsche bzw. Englische, innerhalb eines Semesters – bestehend aus 22 SWS – Texte in den vier Zielsprachen inhaltlich global zu erschließen. Damit eignen sich sowohl die beiden Brückensprachen Deutsch und Englisch als auch die sieben EuroComGerm-Siebe für das Erschließen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Lesetexten im universitären Bereich.

5.2.2 Subjektive Theorien zum Rückgriff auf die Brückensprachen, zum Schwierigkeitsgrad der Zielsprachen sowie zum Einsatz der sieben Siebe

Der erste Teil der fallübergreifenden Zusammenschau betrachtet die Motive von StudentInnen, an einem Interkomprehensionskurs zum Erschließen von Texten in mehreren germanischen Zielsprachen teilzunehmen, ihre Erwartungen und Ziele sowie ihre im Kurs gemachten Erfahrungen. Der nun folgende zweite Teil fokussiert drei konkrete Aspekte des auf den Brückensprachen Deutsch und Englisch basierenden Erschließens von Zielsprachentexten nach der Methode der sieben Siebe:

- 1) Zunächst werden **die Subjektiven Theorien der StudentInnen zum Rückgriff auf ihre Brückensprachenkenntnisse** beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen in der jeweiligen Zielsprache erfasst. Mit Blick auf die Forschungsfragen wird dabei untersucht, welchen Zusammenhang es zwischen dem jeweiligen Sprachniveau in den Brückensprachen Deutsch und Englisch und ihrer Verwendung für das Erschließen germanischer Zielsprachentexte gibt.
- 2) Des Weiteren wird der **subjektiv empfundene Schwierigkeitsgrad der einzelnen Zielsprachen** analysiert. Die bisherige Datenauswertung lässt eine Verbindung zwischen der Reihenfolge, in der die Zielsprachen behandelt werden, dem Rückgriff auf die Brückensprachenkenntnisse und dem subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrad der einzelnen Zielsprachen vermuten.
- 3) Der dritte Abschnitt bezieht sich auf **die Subjektiven Theorien der ProbandInnen zur konkreten Anwendung der sieben Siebe**. Ziel ist es, unter Berücksichtigung der Forschungsfragen herauszufinden, wie die StudentInnen die einzelnen Siebe für das Texterschließen im Schwedischen, Norwegischen, Dänischen und Niederländischen beurteilen.

Bevor die Resultate dieses Teils der Untersuchung präsentiert werden, möchte ich anmerken, dass die StudentInnen die Zielsprachen – aufgrund ihrer sprachtypologischen Nähe zueinander – während des Kurses in zwei Gruppen unterteilen: die festlandskandinavischen Sprachen und das Niederländische.

Alle ProbandInnen finden die drei festlandskandinavischen Sprachen Schwedisch, Norwegisch und Dänisch sehr – bzw. überraschend – ähnlich (vgl. z. B. kV_Tom_23–24). Tina sagt: „Schwedisch, Norwegisch und Dänisch, das kann man so in einen Topf packen“ (I_Tina_106). Zudem stellt sie fest, „dass Norwegisch und Dänisch in der Schriftsprache sich sehr stark ähneln, und dass man auch sehr viel vom Schwedischen da noch mit einbeziehen kann, was einem natürlich hilft“ (kV_Tina_6). Sepp ist ebenfalls der Ansicht, „dass Dänisch und Norwegisch, was die Schriftsprache betrifft, fast nicht zu unterscheiden sind“ (Lp_Sepp_Dä2_A.5). Und auch Mike und Anna ist „in erster Linie die Ähnlichkeit zwischen dem Dänischen und dem Norwegischen aufgefallen“ (Lp_Mike_Dä1_A.5; vgl. kV_Mike_10, kV_Anna_100). Anna und Jan kommen zu dem Schluss: „eigentlich waren die alle drei ziemlich ähnlich“ (kV_Anna_98; vgl. I_Jan_63).

Das Niederländische hingegen hat eine Sonderstellung bei den StudentInnen im Kurs, wie die folgenden Aussagen belegen:

„Dänisch, Norwegisch und Schwedisch sind ja sehr ähnlich und Niederländisch ist ja dann, also es ist auch für uns gut zu verstehen, aber irgendwie anders gut zu verstehen als (lacht) als die anderen Sprachen“ (I_Anna_29).

Das Niederländische wirkt auf mich doch anders als die anderen behandelten Sprachen, die untereinander wirklich sehr große Ähnlichkeiten aufweisen. Das Niederländische ist irgendwie anders, ohne dass ich das jetzt grammatikalisch ausdrücken könnte...vielleicht, weil die Lautentsprechungen so andere sind als in den “nördlichen” Sprachen (Lp_Anna_N11_A.5, Herv. im Orig.).

Mike sagt: „Also ich würde auf jeden Fall Niederländisch ein bisschen abseits legen, weil sich das doch etwas deutlicher von den anderen drei skandinavischen hier unterschieden hat“ (kV_Mike_10).

Neben den linguistischen Unterschieden fällt den ProbandInnen zudem auf, dass das Vorgehen beim Erschließen eines niederländischen Textes im Vergleich zu dem in den drei festlandskandinavischen Sprachen ein anderes ist, was sich auf die größere linguistische Nähe zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen zurückführen lässt:

[I]n diese Kurs germanische äh Sprachkurs äh habe ich Niederländisch äh gelesen und dachte boah, das ist (lacht) das ist ganz anders wie Schwedisch und die Norwegisch. [...], aber die Sprache ist wie Deutsch, ja, vielleicht kann ich für diese Niederländisch eine Ausnahme machen und zwar erst mal hören, und dann wieder diese Hörtexte zu lesen, und dann bekomme ich diese Gefühl (I_Tom_87, 89).

Auch Tina stellt fest:

Die Bearbeitung eines niederländischen Textes erforderte zunächst eine Art „Umdenken“, da bei der holländischen Sprache eine unterschiedliche Herangehensweise der Texterschließung nötig ist. Viele „Siebschritte“ fallen im Gegensatz zu den vorherigen Sprachuntersuchungen weg, so z. B. das Durchstöbern der Strukturwortlisten. Allerdings muss die Aufmerksamkeit auf das Gesprochene gelenkt werden (Lp_Tina_NI2_A.5, Herv. im Orig.).

Die von den StudentInnen im Interkomprehensionskurs vorgenommene Unterteilung in festlandskandinavische Sprachen und das Niederländische spiegelt sich ebenfalls bei der weiteren Datenanalyse wider.

Entsprechend der Reihenfolge, in der die Zielsprachen im Kurs behandelt wurden – Schwedisch > Norwegisch > Dänisch > Niederländisch –, sind die Ergebnisse der fallübergreifenden Zusammenschau aufbereitet.

5.2.2.1 Beurteilung der Brückensprachen für das Erschließen...

5.2.2.1.1 ...des Schwedischen

Alle StudentInnen haben ein muttersprachliches oder zumindest ein gutes (B2-C1-)Niveau in Deutsch sowie ein geringes bis sehr gutes Sprachniveau in Englisch (A2⁺-C2, vgl. die entsprechenden Einzelfallanalysen im Anhang). Dennoch geben alle KursteilnehmerInnen für das interkomprehensionsbasierte Erschließen des Schwedischen an, **Deutsch hilft** ihnen beim Verstehen der Texte **am meisten** (vgl. z. B. kV_Jan_2–4, Lp_Tina_S1–3_A.4, Lp_Mike_S3_A.7, kV_Anna_4, Herv. J.B.). Eine Ausnahme ist Sepp. Er hat bereits sehr gute Schwedischkenntnisse (C2-Niveau) und greift daher nur selten auf seine Muttersprache Deutsch zurück (vgl. I_Sepp_38).

Anna begründet den **primären Rückgriff auf das Deutsche als Brückensprache** wie folgt: „**weil eben viele Wörter ganz ähnlich sind; z. T. auch wegen ähnlicher Wendungen** („stod mer på spel“ – stand mehr auf dem Spiel) **oder ähnlicher Satzstrukturen** („Hon har sagt att hon vill att...“ – Sie hat gesagt, dass sie will, dass...)“ (Lp_Anna_S1_A.7, Herv. im Orig. u. J.B.). Zum gleichen Schluss kommt Mike: „**So konnten bereits beim ersten Lesen viele Wörter identifiziert werden und auch der Satzbau ist dem Deutschen nicht unähnlich**“ (Lp_Mike_S1_A.7, Herv. J.B.). Selbst Tom – als Nichtmuttersprachler – hilft Deutsch beim Erschließen mehr als Englisch, weil „**die Wortschatz, die Funktionswörter und die die Satzstruktur ist auch manchmal wie Deutsch**“ (I_Tom_75, Herv. J.B.).

Jan findet für das Erschließen des Schwedischen v. a. seine gerade erworbenen Norwegischkenntnisse hilfreich.²⁶⁵ Obwohl er in Deutsch und auch in Englisch ein gutes B2-Sprachniveau hat, empfindet er seine Englischkenntnisse als deutlich besser, weil er Englisch seit frühester Kindheit lernt (vgl. Lp_Jan_No1_A.7). Dennoch sagt er: „**Deutsch...ja, finde ich beim Erschließen dieser vier Sprachen mehr als hilfreich, sehr nützlich...und wichtig.** Und dann **Englisch, ja...vielleicht manchmal, aber Deutsch ist besser**“ (kV_Jan_2, Herv. J.B.). Diese Aussage ist ein Hinweis darauf, dass Deutsch als Brückensprache selbst für NichtmuttersprachlerInnen mit einem guten B2-Niveau wahrscheinlich weitaus besser für das Erschließen des Schwedischen geeignet ist als es vergleichbare Englischkenntnisse²⁶⁶ sind, selbst wenn der/die LernerIn denkt, bessere Englisch- als Deutschkenntnisse zu haben. Zwar helfen den ProbandInnen neben Deutsch ihre Englischkenntnisse, jedoch in deutlich geringerem Maße, wie bereits die Einzelfallanalysen zeigen.

5.2.2.1.2 ...des Norwegischen und Dänischen

Für das Erschließen des Norwegischen und des Dänischen verhält es sich ähnlich wie für das Schwedische, weswegen die beiden Sprachen an dieser Stelle zusammen betrachtet werden: **Deutsch ist** – wie schon beim Schwedischen – **eindeutig die präferierte Brücke** (vgl. z. B. Lp_Anna_No1_A.7, Lp_Tina_No1–3_A.4, Lp_Mike_No3_A.7, Herv. J.B.); außer bei Sepp, der wieder hauptsächlich auf das Schwedische zurückgreift (vgl. I_Sepp_40).

Aber nicht nur Sepp, sondern auch **alle anderen KursteilnehmerInnen ziehen für das Erschließen des Norwegischen ihre kurz zuvor erworbenen Schwedischkenntnisse hinzu.** Beim darauffolgenden **Erschließen des Dänischen nutzen die StudentInnen sogar ihre geringen rezeptiven Schwedisch- und Norwegischkenntnisse**, v. a. im Bereich der Funktionswörter, bspw. bei Pronomen und Konjunktionen (vgl. Lp_Anna_Däl_A.7; Lp_Jan_Däl_A.7; Lp_Mike_Däl_A.7, Herv. J.B.): „**Bemerkenswert ist die hohe Anzahl der Wörter, die durch einen Vergleich mit dem Schwedischen erschlossen werden können**“ (Lp_Tina_No1_A.4, Herv. J.B.). „**Es fällt auf, dass bereits durch die Bearbeitung schwedischer Texte viele Ausdrücke sofort erkannt werden können. Dazu zählen einerseits die Substantive und Tempusangaben der Verben sowie andererseits das Erkennen**

²⁶⁵ Er hat eine Unterrichtseinheit des Schwedischen verpasst und erst nach den Norwegisch-Kurstunden nachholt (vgl. Lp_Jan_S1_A.7).

²⁶⁶ Die Einzelfallanalysen lassen den Schluss zu, dass die KursteilnehmerInnen beim Texterschließen vorrangig die lexikalische Seite der Zielsprachen betrachten. Dadurch, dass sich der englische Grundwortschatz zu 40% aus Wörtern romanischer und zu 10% aus Wörtern lateinischer Herkunft zusammensetzt, ist das Englische an dieser Stelle als Brückensprache für das Erschließen des Schwedischen, Norwegischen, Dänischen und Niederländischen weniger geeignet als das Deutsche (vgl. Marx 2005: 102; Möller 2007a: 36), dessen Grundwortschatz hauptsächlich germanischer Herkunft ist und damit deutlichere Parallelen zum Wortschatz der Zielsprachen aufweist.

von Präfixen [...], Personalpronomen (han, hans) und vieler Strukturwörter²⁶⁷ (og, som, med, av, ved, seg)“ (ebd. A.2, Herv. J.B.). „Die Inhaltserschließung eines norwegischen Textes kann durch die vorherige Bearbeitung schwedischer Texte erleichtert werden“ (Lp_Tina_No2_A.5).

Bezüglich des Dänischen merkt Tina an: „**Da der Text nahezu vollständig erschlossen werden konnte, fällt auf, dass die Kenntnis schwedischer und norwegischer Wörter bei diesem dänischen Text sehr hilfreich war**“ (Lp_Tina_Dä1_A.2, Herv. J.B.). Tom stellt sogar fest: „**Viele Wörter sind ganz ähnlich wie Schwedisch und Norwegisch**. Deshalb kann man leicht erkennen beim ersten Lesen“ (Lp_Tom_Dä3_A.7, Herv. J.B.). Mike kommt ebenfalls zu dem Ergebnis: „**Die Norwegischkenntnisse sind aufgrund der großen Ähnlichkeiten bei einem dänischen Text sehr hilfreich** (besonders bei den Funktionswörtern)“ (Lp_Mike_Dä1_A.7, Herv. J.B.).

Bei der Analyse des Datenmaterials fällt weiterhin auf, dass Dänisch die einzige der drei festlandskandinavischen Sprachen ist, bei der den StudentInnen Englisch etwas mehr zu helfen scheint. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass es in den ausgewählten dänischen Texten eventuell mehr Kognaten gibt, die Parallelen zum Englischen aufweisen als in den schwedischen und norwegischen. Eine weitere Erklärung wäre die bereits gestiegene Sprachen(lern)bewusstheit der StudentInnen, da Dänisch erst als dritte Zielsprache behandelt wurde, und die StudentInnen nun versuchen, mehr und mehr Vorwissen zu aktivieren und in den Erschließungsprozess einzubeziehen. Aber obwohl das Englische beim Erschließen des Dänischen an Bedeutung zunimmt, dominiert das Deutsche dennoch als präferierte Brückensprache:

Sepp hat „das Gefühl, dass es **im Dänischen noch ein wenig mehr Wörter als im Schwedischen gibt, die man aus dem Deutschen oder Englischen erschließen kann**“ (Lp_Sepp_Dä1_A.7, Herv. J.B.), da „das Dänische, was das Vokabular betrifft, näher am Deutschen ist als die anderen nordgermanischen Sprachen“ (Lp_Sepp_Dä2_A.5). Jan hingegen hat den Eindruck: „grammatically Danish is quite near to English“ (I_Jan_73). Mike ist generell der Meinung, „**der etwas größere Einfluss des Englischen auf das Dänische führt dazu, dass auch die Englischkenntnisse viel beim Erschließen geholfen haben. Deutschkenntnisse sind aber weiterhin am wichtigsten**“ (Lp_Mike_Dä1_A.7, Herv. J.B.). Und sowohl Tina als auch Anna stellen fest, „dass **im Verhältnis zum Norwegischen & Schwedischen mehr Wörter sehr nah am Englischen zu sein scheinen**“ (Lp_Anna_Dä1_A.5), und dass dadurch **bei den dänischen Texten „mehr Wörter als vermutet [...] durch das Engli-**

²⁶⁷ Strukturwörter = Funktionswörter

sche gewonnen werden“ können (Lp_Tina_Dä2_A.4, Herv. J.B.). **Trotz allem ist das Deutsche die weitaus nützlichere brückensprachliche Transferquelle** (vgl. ebd., Herv. J.B.). Selbst Tom kann sofort einige Wörter in den dänischen Texten durch direkten Sprachvergleich verstehen: „Viele Wörter kann man mithilfe von Deutsch, Englisch und die vorherige gelernte Sprache wie Schwedisch und Norwegisch ganz leicht erkennen“ (Lp_Tom_Dä3_A.4). Jedoch „ohne Kenntnis von anderen Sprachen kann ich kaum das Dänisch verstehen“ (Lp_Tom_Dä2_A.6).

5.2.2.1.3 ...des Niederländischen

Im Gegensatz zu den anderen Zielsprachen finden die StudentInnen in den niederländischen Texten zwar deutlich stärkere Anknüpfungspunkte an das Englische, dennoch fungiert das Deutsche abermals als bevorzugte Brücke. Transfer aus den bereits im Kurs behandelten festlandskandinavischen Sprachen gibt es kaum:

Sogar Sepp sagt an dieser Stelle: **„Mit Abstand am wichtigsten waren meine Deutschkenntnisse, gefolgt von Englisch** und in geringem Maß Schwedisch“ (Lp_Sepp_Nl1_A.7, vgl. auch L_Sepp_38, Herv. J.B.). Selbiges gilt für Tina und Mike: **„Vor allem Kenntnisse aus dem Deutschen und aus dem Englischen spielen bei der Erschließung niederländischer Texte eine große Rolle“** (Lp_Tina_Nl2_A.4, Herv. J.B.). **„Das Schwedische und Norwegische helfen im jetzigen Anfängerstand nur bedingt“** (Lp_Tina_Nl1_A.4, Herv. J.B.), was vermutlich nicht nur auf das geringe Sprachniveau, sondern auch auf die größere linguistische Distanz der festlandskandinavischen Sprachen zum Niederländischen zurückzuführen ist. **„Deutschkenntnisse sind beim Erschließen eines niederländischen Textes natürlich essentiell. Aber auch Englischkenntnisse können einem weiterhelfen“** (Lp_Mike_Nl2_A.7, Herv. J.B.). Anna greift – trotz sehr guter Englischkenntnisse – fast ausschließlich auf Deutsch als Brückensprache zurück: **„Wie im Zusammenhang mit den 7 Sieben bereits erwähnt, hat v. a. das Deutsche sehr geholfen. Die beiden Sprachen ähneln einander einfach sehr“** (Lp_Anna_Nl1_A.7, Herv. J.B.).

Der bevorzugte Rückgriff auf das Deutsche lässt sich am ehesten mit der starken linguistischen Nähe zwischen dem Deutschen und Niederländischen (vgl. Arntz 2011: 473) – die allen StudentInnen sofort auffällt – begründen. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass es LernerInnen mit sehr guten bzw. muttersprachlichen Deutschkenntnissen leicht fällt, niederländische Texte zu erschließen. Anders verhält es sich bei den beiden Chinesen:

I thought Dutch is just some dialect form German. (lacht) Don't let Dutch know this [...] at first, I thought Dutch must be easy, but then ups after I read all the texts / yeah just because / perhaps I thought that Dutch äh äh / I relied on too much on German, then I found ups, what's this? Dutch is not that easy

for me now, yeah, but perhaps it's because I am not a German native speaker, that that must be an important reason (I_Jan_57).

Dieser Überzeugung ist auch Tom, dem das Erschließen der niederländischen Texte sehr schwer fällt. Zwar nützen ihm beim Niederländischen seine geringen Englischkenntnisse (A2⁺) viel mehr als bei den anderen Zielsprachen, er bedauert es allerdings, kein Deutsch-Muttersprachler zu sein, denn seiner Meinung nach würde ihm ein höheres Deutschniveau beim Erschließen niederländischer Texte sehr helfen (vgl. Lp_Tom_ NI1_A.5–6; I_Tom_197). Das Englische kann den Erschließungsprozess beim Niederländischen zwar unterstützen, da es ebenfalls eine enge Verwandtschaft im Bereich des Wortschatzes und in größerem Maße im Bereich der Grammatik gibt (vgl. Arntz 2011: 473), dennoch reicht es offensichtlich nicht als alleinige Brücke aus, um die Texte inhaltlich global zu verstehen.

5.2.2.1.4 Fazit

Unabhängig davon, ob die ProbandInnen Deutsch-MuttersprachlerInnen oder NichtmuttersprachlerInnen mit einem B2-C1-Niveau in Deutsch sind und ein hohes B2-C2-Niveau in Englisch haben, wird Deutsch in der vorliegenden Untersuchung eindeutig als die nützlichere Brücke zum Erschließen von Lesetexten in den drei festlandskandinavischen Sprachen²⁶⁸ und im Niederländischen erachtet. Dies legt die Vermutung nahe, dass LernerInnen mit einem B2- oder muttersprachlichen Niveau des Deutschen wahrscheinlich auch ohne Englischkenntnisse Texte in den festlandskandinavischen Sprachen und dem Niederländischen inhaltlich global erschließen können. Aussagen darüber, ob die Zielsprachentexte für NichtmuttersprachlerInnen des Deutschen mit einem geringeren Sprachniveau als B2 bereits verständlich sind, können in dieser Arbeit nicht getroffen werden. Es wurde jedoch in den Kursstunden zur Datenerhebung für die vorliegende Studie beobachtet, dass den beiden Nichtmuttersprachlern das Verstehen der Zielsprachentexte deutlich schwerer fällt als den Deutsch-MuttersprachlerInnen. Daraus lässt sich schließen, dass das interkomprehensionsbasierte Texterschließen innerhalb der germanischen Sprachengruppe auf Basis der Brückensprachen Deutsch und Englisch mit abnehmendem Sprachniveau des Deutschen schwieriger und mit größerer Anstrengung verbunden ist.

Für die Rolle des Englischen als Brückensprache kann lediglich Folgendes festgehalten werden: Selbst gute bis sehr gute (B2-C2) Englischkenntnisse kommen fast nur beim Erschließen

²⁶⁸ Dies gilt, wie Sepps Beispiel zeigt, jedoch nur, sofern noch keine guten bis sehr guten Kenntnisse in einer der festlandskandinavischen Sprachen vorhanden sind. Diese würden aufgrund der großen linguistischen Nähe die Hauptbrücke für das Erschließen weiterer festlandskandinavischer Zielsprachen bilden, auch wenn bessere Deutsch- bzw. vergleichbare Englischkenntnisse vorhanden sind.

dänischer und niederländischer Texte zum Einsatz, aber auch hier ist Deutsch die bevorzugte Transferquelle.

Interessant ist hingegen, dass sogar geringe Kenntnisse festlandskandinavischer Sprachen – v. a. im Bereich der Funktionswörter (z. B. Konjunktionen und Pronomen) – schon eine hilfreiche Brücke sein können, die es zu nutzen gilt, indem Schwedisch, Norwegisch und Dänisch zusammen in einem Kurs behandelt werden. Selbst ein niedriges Sprachniveau kann – bezogen auf die Untersuchungsergebnisse – bei großer linguistischer Nähe – wie innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen – durchaus zu erfolgreichem Sprachtransfer führen. Selbst wenn dies nicht dazu ausreicht, die Zielsprachentexte dieser Studie inhaltlich global zu erschließen, erleichtert der Sprachtransfer innerhalb der festlandskandinavischen Zielsprachensysteme das Texterschließen erheblich, was die LernerInnen motiviert, weitere Texte erschließen zu wollen.

Zur Rolle des Brückensprachniveaus beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen kann für diese Untersuchung festgehalten werden, dass neben dem Niveau ebenso die Anzahl an Brückensprachen entscheidend für das erfolgreiche Texterschließen sein kann. Auch Mahlmeister (2004: 162), Reissner (2007: 81), Tafel (2009: 11) und Wenzel (2007: 204) kommen zu dem Schluss, dass das Texterschließen umso erfolgreicher verläuft, je mehr Fremdsprachenkenntnisse die LeserInnen – v. a. in der jeweiligen Sprachengruppe – haben. Zur Qualität, die diese Fremdsprachenkenntnisse haben sollten, äußert sich nur Reissner. Ihr zufolge führt ein besseres Sprachwissen bzw. ein höheres Sprachniveau der Lernerin/des Lerners in der/den Brückensprache(n) zu höheren Transferpotentialen und einer effizienteren Anwendung interkomprehensiver Strategien (vgl. Reissner 2007: 81).

Darüber hinaus kann ab einem bestimmten Sprachniveau ebenfalls die typologische Nähe/Distanz von Brücken- und Zielsprache(n) Einfluss auf die Auswahl der Brückensprache(n) haben (vgl. hierzu auch Masperi 2000: 466; Müller-Lancé 2006: 434–436): Wie Sepps Beispiel zeigt, nutzt er statt der muttersprachlichen Deutschkenntnisse hauptsächlich seine sehr guten Schwedischkenntnisse für das Erschließen der festlandskandinavischen Zielsprachen (vgl. 5.2.2.1.1). Anna hingegen, die neben muttersprachlichen Deutsch- und sehr guten Englischkenntnissen lediglich Grundkenntnisse in Schwedisch hat, nutzt für das Erschließen der festlandskandinavischen Zielsprachen primär das – zwar typologisch distantere, aber besser beherrschte – Deutsche (vgl. 5.2.2.1.1). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie widersprechen damit z. T. denen Marx', wonach „nur die Variable Sprache aussagekräftig ist, jedoch nicht die Qualität der Sprachkenntnisse der Probanden – zumindest, wenn Probanden schon die zwei germanischen Sprachen Deutsch und Englisch erworben bzw. gelernt haben“ (Marx

2007b: 178). Müller-Lancé zufolge, der sich auf das Erschließen innerhalb der romanischen Sprachengruppe bezieht, entscheiden „offensichtlich der Grad der Fremdsprachenkompetenz“ sowie der „Aktivierungsgrad“ über den Rückgriff auf die jeweilige Brückensprache (Müller-Lancé 2006: 301). Dem kann ich zustimmen. Den ProbandInnen der vorliegenden Untersuchung, die keine Vorkenntnisse in den festlandskandinavischen Sprachen haben, reichen bereits sechs UE zum Schwedischen sowie vier UE zum Norwegischen aus, um selbst geringe neu erworbene Kenntnisse in diesen Sprachen für brückensprachliche Transferprozesse im Bereich der Funktionswörter innerhalb der festlandskandinavischen Zielsprachen zu nutzen.

5.2.2.2 Empfundener Schwierigkeitsgrad der einzelnen Zielsprachen

Die angeführten Subjektiven Theorien und Begründungszusammenhänge der StudentInnen deuten auf einen Zusammenhang zwischen der Reihenfolge der Zielsprachen im Kurs, dem Rückgriff auf die Brückensprachen und dem empfundenen Schwierigkeitsgrad hin, der an dieser Stelle expliziert werden soll.

5.2.2.2.1 ...beim Schwedischen

„[A]uf jeden Fall das Schwedische ist irgendwie am schwierigsten. [...] ich glaub', es liegt daran, dass es die erste Sprache war, mit der wir angefangen haben, da war das äh einfach noch neuer Stoff, da konnte man damit nicht so gut umgehen“ (I_Tina_68, 70, Herv. J.B.). Mike denkt ebenfalls, dass Schwedisch – im Vergleich zu den anderen drei Zielsprachen – als schwieriger empfunden wird,

weil wir es als erstes durchgenommen haben und äh da ich ja, wie gesagt vorher mit den sieben Sieben überhaupt nichts am Hut hatte, ist es erst einmal so generell ja komplett was Neues und, na gut, wenn wir jetzt Niederländisch zuerst gemacht hätten, würde ich vielleicht trotzdem nicht sagen, dass es die schwierigste war. Ich glaube gerade bei den drei Skandinavischen hätte ich jetzt intuitiv gesagt, die schwierigste ist die, die wir als erstes durchgenommen haben. Einfach nur, weil es halt was Neues ist, und weil ich mit allen drei Sprachen noch eigentlich eher wenig Kontakt hatte. Und da sie sich ja an sich doch relativ ähnlich sind, äh ist es vielleicht dann so (kV_Mike_194, Herv. J.B.).

Jan sieht das ähnlich, er findet **Schwedisch am schwierigsten, denn da „hat man wenig Kenntnisse von Wortschatz“** (kV_Jan_83, Herv. J.B.). Dennoch ist für ihn „Schwedisch scheinbar nicht so schwierig, wie die Lehrerin bei der Vorlesung erwähnt hat“ (Lp_Jan_S1_A.7); **„aber der Einfluss, dass ich tatsächlich Norwegisch vor Schwedisch gelernt habe, muss auch eingerechnet werden“** (ebd. A.4–6, Herv. im Orig. u. J.B.). Jan hat die letzte Unterrichtseinheit zum Schwedischen verpasst und diese nachgeholt, nachdem

die Unterrichtseinheiten zum Norwegischen vorbei waren. Seine Norwegischkenntnisse kann er daher z. T. für das Erschließen des Schwedischen nutzen (vgl. Lp_Jan_S1_A.7).

Bei Tom ist ersichtlich, wie wichtig Motivation und Interesse an einer Fremdsprache bei der Beurteilung ihres Schwierigkeitsgrades sind. Er sagt zwar, **Schwedisch ist „schwer, aber habe ich diese Motivation, deswegen ich finde es leichter“** (I_Tom_199, Herv. J.B.).

5.2.2.2.2 ...beim Norwegischen und Dänischen

„Auffällig ist, dass die Bearbeitung eines norwegischen Textes leichter fällt als die eines schwedischen“ (Lp_Tina_No1_A.2, Herv. J.B.), denn **„da konnte man dann auch schon anfangen, aus dem Schwedischen äh Bekanntes heranzuziehen, das hat dann auch nochmal geholfen, das hatte man beim Schwedischen vorher ja nicht“** (I_Tina_72, Herv. J.B.). Es fällt Tina jedoch schwer, bezogen auf den Schwierigkeitsgrad, eine Abstufung zum Dänischen zu machen: „Ich würde sagen, **da kann ich nicht differenzieren, das ist für mich gleich schwer**“ (I_Tina_72, Herv. J.B.), da **„die dänische Schriftsprache vom Norwegischen nicht zu unterscheiden ist“** (Lp_Tina_Dä1_A.2, Herv. J.B.). Sepp, der Schwedisch als sehr leicht einstuft und „Dänisch [bzw.] Norwegisch [...] direkt dahinter“ als leicht einordnet, findet ebenfalls, dass sich diese beiden Sprachen vom Schriftbild her sehr ähneln (kV_Sepp_121).

Anna hingegen, die vor Jahren einen Grundkurs in Schwedisch besuchte, findet Norwegisch am schwierigsten, da sie in dieser Sprache noch keinerlei Vorkenntnisse hat (vgl. kV_Anna_4–6, Herv. J.B.).

Mike sagt: **„Dadurch, dass man jetzt Schwedisch schon gemacht hat, hat man schon ein bisschen Erfahrung wie man an das Dänische und Norwegische herangeht [...] Und ähm deswegen ist es jetzt im Nachhinein schwierig zu sagen, was jetzt wirklich von denen eigentlich die schwierigste Sprache ist“** (kV_Mike_196, 198, Herv. J.B.). Auch bei Jan scheint sich die zunehmende Sprachen(lern)bewusstheit und Interkomprehensionskompetenz positiv auf die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades auszuwirken: **„[A]fter learning Norwegian we started Danish and I found it much easier than Norwegian [...] so if I’m asked to classify, then I would like to say the Dänisch is the easiest“** (I_Jan_63, Herv. J.B.), eine Begründung dazu gibt er leider nicht ab. Es bleibt zu vermuten, dass es an dem zunehmenden Transfer im Funktionswortbereich innerhalb der Zielsprachensysteme und an der steigenden Interkomprehensionskompetenz innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen liegt, da Dänisch erst nach Schwedisch und Norwegisch behandelt wurde.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die meisten KursteilnehmerInnen das Erschließen der norwegischen und dänischen Texte²⁶⁹ leichter finden als das der schwedischen. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass mit jedem weiteren Text das Anwenden der sieben Siebe geübt wird, und die Sprachen(lern)bewusstheit zunimmt. Zum anderen können beim Erschließen der norwegischen Texte die geringen Schwedischkenntnisse bzw. bei den dänischen Texten die geringen Schwedisch- und Norwegischkenntnisse den Erschließungsprozess erleichtern. Zudem hilft beim Dänischen zusätzlich zum Deutschen das Englische etwas stärker beim Erschließen. Damit steht den StudentInnen im Kurs mit jeder weiteren festlandskandinavischen Sprache ein größerer Pool an brückensprachlichem und auch an prozeduralem Wissen für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen zur Verfügung, was sich auf den subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad auswirkt.

5.2.2.2.3 ...beim Niederländischen

Alle KursteilnehmerInnen, die Deutsch als Muttersprache haben, finden die niederländischen Texte am einfachsten zu erschließen. Obwohl das Niederländische als letzte Zielsprache behandelt wird, führen die LernerInnen ihre Aussagen nicht auf die Übung im Anwenden der Siebe und das Wissen, das sie im Kurs erwerben, zurück. Sie begründen die Tatsache, Niederländisch am leichtesten erschließen zu können mit der sehr großen linguistischen Nähe zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen:

„[A]lso für mich war äh das äh Niederländische am einfachsten [...], weil man einfach sehr viel äh viel mehr Wörter noch durch den Sprachenvergleich, vor allem durch das Deutsche und Englische entschlüsseln kann“ (I_Tina_66, 68, Herv. J.B.). „Zusammenfassend kann ich sagen, dass für mich als Deutschen, Niederländisch die am einfachsten zu verstehende germanische (Fremd-)Sprache ist“ (Lp_Mike_Nl2_A.8, Herv. im Orig., vgl. kV_Mike_202). **„Niederländisch hatt' ich ja irgendwie nie was mit zu tun gehabt, und als ich das dann eben mit den Lautentsprechungen und den Aussprachen dann wusste, fand ich das echt einfach“** (kV_Anna_106, Herv. J.B.). Anna führt dies darauf zurück, dass Niederländisch dem Deutschen und Englischen näher ist als die skandinavischen Sprachen (vgl. ebd.: 104–106). Einzig Sepp, der aufgrund seiner sehr guten Schwedischkenntnisse alle festlandskandinavischen Texte problemlos erschließen kann, sagt: **„Da aber doch gewisse Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen existieren, war für mich das Niederländische die schwierigste der vier behandelten Sprachen“** (Lp_Sepp_Nl1_A.8, Herv. J.B.). **„[A]ber wenn ich jetzt nur vom Deutschen ausgehen**

²⁶⁹ Bei der Auswahl der Texte wurde darauf geachtet, dass ihnen ein vergleichbarer Schwierigkeitsgrad zugrunde liegt.

würde, fand ich das Holländische zum Beispiel am leichtesten, weil doch die Ähnlichkeiten am größten mit dem Deutschen sind“ (I_Sepp_76, Herv. J.B.).

Jan, der Chinesisch-Muttersprachler ist, sagt: „**Niederländisch und Schwedisch sind mir die schwierigsten**“ (kV_Jan_83, Herv. J.B.). Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Jan beim Erschließen des Schwedischen noch keinerlei Vorkenntnisse in anderen festlandskandinavischen Sprachen und keine Übung im interkomprehensionsbasierten Texterschließen hat. Ähnlich könnte es sich beim Niederländischen verhalten. Zu diesem Zeitpunkt hat Jan zwar schon Erfahrungen mit dem Texterschließen gesammelt, die Schwedisch-, Norwegisch- und Dänischkenntnisse helfen jedoch nicht als brückensprachliche Transferquelle, und er kann sich folglich nur auf seine Deutsch- und Englischkenntnisse stützen.

Tom, der ebenfalls Chinese ist, findet hingegen das Erschließen aller Zielsprachen schwer, da ihm seine Muttersprache dabei nicht hilft (vgl. I_Tom_203). Für das Erschließen des Niederländischen könnten seiner Meinung nach v. a. bessere Deutschkenntnisse hilfreich sein: „[I]ch finde Niederländisch für Deutsche ist einfach, aber für uns Ausländische“ (I_Tom_197). An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass das Brückensprachniveau einen großen Einfluss auf die Erschließbarkeit der Zielsprachen hat, denn man muss – wie in diesem Fall – ein bestimmtes Niveau im Deutschen haben, um niederländische Lesetexte als leicht erschließbar zu empfinden.

5.2.2.2.4 Fazit

Neben individuellen kognitiven und affektiven Faktoren beeinflussen die Reihenfolge der behandelten Zielsprachen im Interkomprehensionskurs, die vorhandenen Brückensprachen sowie deren Niveau und linguistische Nähe zu den Zielsprachen die individuelle Beurteilung des Schwierigkeitsgrades der jeweiligen Zielsprache anhand der Erschließbarkeit der Zielsprachentexte:

Für Deutsch-MuttersprachlerInnen mit Englischkenntnissen sind niederländische Texte in der vorliegenden Studie am einfachsten zu erschließen, unabhängig von der Sprachenreihenfolge im Interkomprehensionskurs. NichtmuttersprachlerInnen fällt es dagegen selbst mit einem B2- oder C1-Niveau in Deutsch deutlich schwerer, die niederländischen Texte zu verstehen.

Anders verhält es sich bei den festlandskandinavischen Sprachen, wo die Sprachenreihenfolge einen Einfluss auf den empfundenen Schwierigkeitsgrad und das Erschließen zu haben scheint. Für diese drei sehr nahverwandten Sprachen zeigt die Studie: Je mehr festlandskandinavische Brückensprachenkenntnisse den StudentInnen für das Erschließen einer festlandskandinavischen Zielsprache zur Verfügung stehen, und je höher das Niveau in den einzelnen Brückensprachen ist, desto leichter erschließbar wird die jeweilige Zielsprache empfunden.

LernerInnen, denen nur Deutsch und Englisch als Brückensprachen zur Verfügung stehen, beurteilen das Texterschließen im Schwedischen – die erste Zielsprache im Kurs – als am schwierigsten, weil sie bislang weder Erfahrung mit dem EuroComGerm-Ansatz noch festlandskandinavische Brückensprachenkenntnisse haben. Norwegische und dänische Texte werden hingegen – sofern sie nach dem Schwedischen behandelt werden – als leichter erschließbar wahrgenommen, was sich sowohl auf die zunehmende Erfahrung in der Anwendung der sieben Siebe als auch auf die entstehenden Synergieeffekte, die innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen sehr groß sind, zurückführen lässt. An dieser Stelle bestätigt sich erneut, dass es durchaus sinnvoll ist, in einem einsemestrigen Interkomprehensionskurs nicht nur eine germanische Zielsprache isoliert zu behandeln. Die LernerInnen können dann – wie die vorliegende Studie zeigt – besonders innerhalb der drei festlandskandinavischen Sprachen von großen Synergieeffekten beim Texterschließen profitieren. Das Niederländische wiederum bildet einen guten Kontrast, da die festlandskandinavischen Sprachen hier kaum beim Erschließen helfen, dafür allerdings verstärkt das Deutsche und z. T. auch das Englische.

5.2.2.3 Beurteilung der sieben Siebe

Den ProbandInnen fällt es schwer, konkrete Aussagen zu ihrem Erschließungsprozess und zu den Sieben, auf die sie beim Erschließen zurückgreifen, zu formulieren. Dies lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass die Verstehensprozesse beim Texterschließen inkrementell, kaskadenhaft²⁷⁰ und häufig unbewusst verlaufen (vgl. 3.1.1.5; Berthele 2007b: 24–25), und dass es teilweise für das Erschließen eines einzigen Lexems durchaus mehrerer Siebe bedarf (vgl. Hufeisen & Marx 2007c: 13). Den Lernprotokollen, die während des Texterschließens bzw. direkt danach anzufertigen sind, lassen sich dennoch Tendenzen zum Rückgriff auf die einzelnen Siebe – in Verbindung mit den Interview- bzw. Validierungsdaten – entnehmen.

5.2.2.3.1 Internationalismen und pangermanischer Wortschatz

Wie die Ausführungen zu den Brückensprachen bereits erkennen lassen, ist der **pangermanische Wortschatz** die **wichtigste Transferquelle** für die Studierenden. Alle KursteilnehmerInnen finden dieses Sieb am nützlichsten für das Texterschließen, da es zum größten Teil dazu beiträgt, die zielsprachigen Texte inhaltlich global zu verstehen. Um die Synergieeffekte, die sich im Wortschatzbereich ergeben, besser veranschaulichen zu können, sind die Un-

²⁷⁰ Darunter verstehe ich, dass die Prozesse miteinander verkettet sind, und alle auf zuvor ablaufenden Prozessen aufbauen.

tersuchungsergebnisse zunächst konsolidiert für die festlandskandinavischen Sprachen und anschließend für das Niederländische dargestellt:

Schwedisch, Norwegisch und Dänisch

Für das Schwedische bringt Tina verschiedene Beispiele aus einem Text und sagt: „**Internationalismen [...] traten nur in begrenztem Maße auf, sodass die Germanismen sehr viel mehr zum Verständnis beigetragen haben**“ (Lp_Tina_S1_A.3, Herv. J.B.). „Die Verwendung des ersten Siebes (Germanismen und Internationalismen) erfolgt intuitiv, da die große Sprachnähe des Deutschen wieder zutage tritt“ (Lp_Tina_S3_A.3). Der pangermanische Wortschatz ist für Tina auch beim Norwegischen das Sieb, über das sie sich durch den Sprachvergleich am meisten erschließen kann (vgl. Lp_Tina_No2_A.3). Beim Erschließen des Dänischen erkennt Tina die Germanismen bereits intuitiv. Sie schätzt, dass „70% der Wörter mit anderen Sprachen verglichen werden“ können (Lp_Tina_Dä1_A.4), wobei sie sich nicht nur auf ihre Brückensprachen, sondern auch auf ihre im Kurs neu erworbenen ziel-sprachlichen Kenntnisse bezieht. Tina findet daher, „dass die Kenntnis schwedischer und norwegischer Wörter [...] sehr hilfreich war“ (Lp_Tina_Dä1_A.2). „Häufig vorkommende Verben, Substantive und vor allem die Strukturwörter werden aus dem Schwedischen und Norwegischen gewonnen. Diese sind mittlerweile bekannt und müssen nicht mehr in der Liste nachgeschlagen werden“ (Lp_Tina_Dä2_A.4).

Mike ist der Meinung: „**Sieb 1 (Wortschatz) hat geholfen, schnell das Thema des Textes zu erkennen, was einem das Erschließen erleichtert. Auch ist es ein Sieb, mit dem ich bereits beim ersten Lesen relativ viel erschließen konnte. Dadurch ist es leichter, die anderen Siebe anzuwenden**“ (Lp_Mike_S1_A.6, Herv. J.B.). Bezogen auf das Norwegische sagt er: „Beim Erschließen [...] ist mir aufgefallen, dass die Ähnlichkeit zu Schwedisch deutlich zu erkennen ist, es also viele Gemeinsamkeiten gibt. [...] Da ich beim ersten Lesen bereits relativ viel verstanden habe, dürfte Sieb 1 (Wortschatz) beim Erschließen geholfen haben“ (Lp_Mike_No1_A.5–6). Er sieht davon ab, seine Aussage zu konkretisieren, weil er die Siebe unbewusst anwendet, was präzise Antworten unmöglich macht (vgl. ebd.). Beim Dänischen stellt er – wie Tina – fest: „Durch die Ähnlichkeit mit den bisher besprochenen skandinavischen Sprachen sind vor allem die Siebe Wortschatz und Funktionswörter sehr hilfreich“ (Lp_Mike_Dä1_A.6).

Auch für Anna erschließt sich der größte Teil der Textinhalte bei den festlandskandinavischen Sprachen sofort aus dem ersten Sieb (vgl. Lp_Anna_No1_A.6, kV_Anna_33, Lp_Anna_S1, 2_A.6), denn „die meisten Wörter erkenne ich aufgrund ihrer Ähnlichkeit zum Deutschen (und teilw. Englischen)“ (Lp_Anna_Dä1_A.6, Herv. im Orig.).

Jans Markierungen in den bearbeiteten Texten bestätigen, dass er durch die Internationalismen und den pangermanischen Wortschatz bereits beim ersten Lesen sehr viele Wörter erschließen kann. Von den schwedischen Texten ist er positiv überrascht, da „manche Wörter trotz der Aussprache anscheinend ähnlich wie Norwegisch sind, einige sind immer gleich“, was ihm sehr hilft (Lp_Jan_S1_A.4–6).

Sepp sagt bezogen auf das Norwegische und Dänische: „Die Internationalismen und Germanismen sind für mich besonders wichtig beim Erschließen des Textes gewesen, wobei der Bezug bei den germanischen Wörtern meistens zum Schwedischen stattfand“ (Lp_Sepp_No1_A.6).

Derselben Meinung ist Tom beim Dänischen: „Viele Wörter sind ganz ähnlich wie Schwedisch und Norwegisch. Deshalb kann man leicht erkennen beim ersten Lesen“ (Lp_Tom_Dä1_A.6).

Niederländisch

Vor allem für das Erschließen des Niederländischen ist der pangermanische Wortschatz eine ergiebige Transferquelle. Sepp nützen hierbei seine Schwedischkenntnisse kaum, aber „**[v]iele Wörter lassen sich eins zu eins vom Niederländischen ins Deutsche übertragen. Dabei ist vor allem auf die Aussprache der Wörter zu achten, da die Schreibweise durchaus abweichend sein kann**“ (Lp_Sepp_N11_A.7, Herv. J.B.). Er weist damit bereits darauf hin, dass die pangermanischen Parallelen durch das Schriftbild allein nicht immer sofort ersichtlich sind. Die anderen StudentInnen beziehen sich bei ihren Aussagen ebenfalls auf den großen gemeinsamen Wortschatz, der häufig schon ausreichend ist, um die Texte erschließen zu können (vgl. Lp_Tina_N11_A.4; Lp_Tom_N11_A.5, 6), denn „**[d]er Wortschatz ist in großem Maß mit dem Deutschen verwandt und somit hilfreich**“ (Lp_Anna_N11_A.6, Herv. J.B., vgl. auch Lp_Mike_N12_A.6).

5.2.2.3.2 Funktionswörter

Schwedisch

Tina findet, ihr **helfen die Funktionswörter beim Schwedischen, Satzstrukturen zu erkennen**. Zudem gibt es „eine hohe Anzahl an Wörtern [, die] durch dieses Sieb erschlossen werden können. [...] für sehr wichtig erachte ich die Kenntnis der Personal- und Possessivpronomen“ (Lp_Tina_S3_A.3). Nach dem dritten schwedischen Text hält Tina fest: „**Viele Konjunktionen und Präpositionen haben sich bereits eingeprägt und erleichtern stark das Verständnis**“ (Lp_Tina_S3_A.3, Herv. J.B.). Auch Mike ist der Meinung: „**Sieb 2**

(Funktionswörter) ist ein wichtiger Sieb²⁷¹, da man damit viele, vor allem kurze Wörter behandelt [...]. Hat man die Funktionswörter erschlossen, ist der Sinn und Aufbau der Sätze meist schon erkennbar“ (Lp_Mike_S1_A.6, Herv. J.B.). Anna stimmt dem zu, ihr helfen die Funktionswörter hauptsächlich, um lange Sätze gliedern zu können (vgl. Lp_Anna_S2_A.6). Für Tom sind die Funktionswörter ebenfalls sehr hilfreich für das Erschließen der einzelnen Sätze. Von Vorteil findet er dabei, dass sie sich in den festlandskandinavischen Zielsprachen sehr ähneln und daher leicht wiedererkannt werden können (vgl. I_Tom_45).

Norwegisch

Wie schon beim Schwedischen sind Tina zufolge die Funktionswörter ebenso für das Norwegische hilfreich beim Texterschließen. Ein entscheidender Faktor ist dabei, dass bereits zahlreiche Funktionswörter aus dem Schwedischen bekannt sind und durch die starke Ähnlichkeit zum Norwegischen direkt übertragen und verstanden werden können (vgl. Lp_Tina_No2_A.2–3). Selbiges gilt für Mike: **„Aufgrund der großen Zahl der Funktionswörter war auch dieser Sieb wieder sehr hilfreich**“ (Lp_Mike_No1_A.6, Herv. J.B.). Anna helfen sie, **„um längere Satzkonstruktionen entschlüsseln zu können & Details zu verstehen**“ (Lp_Anna_No1_A.6, Herv. J.B.). Besonders nützlich findet sie diejenigen Funktionswörter, die dem Schwedischen ähneln und dadurch gleich erkannt und verstanden werden können, ohne erst auf die Funktionswortliste schauen zu müssen (vgl. ebd. A.7).

Dänisch

Abgesehen von den Germanismen ist für Tina das „Sieb 2 (Funktionswörter) sehr nützlich, die farbige Kennzeichnung aller Funktionswörter im Text verdeutlicht die große Anzahl“ (Lp_Tina_Dä1_A.3). Mike stimmt dem zu: **„Funktionswörter helfen am meisten, da man dadurch oftmals schon den Sinn des Satzes erkennen kann“**, **abgesehen vom Wortschatz** (Lp_Mike_Dä2_A.6, Herv. J.B.). Auch Tom findet sie zum Erschließen der dänischen Texte sehr hilfreich, da er viele von ihnen bereits aus dem Schwedischen und Norwegischen kennt und direkt transferieren und verstehen kann (vgl. Lp_Tom_Dä2_A.6–7). **„[W]enn man diese Funktionswörter erkennt, wird es leicht, den ganzen Satz zu erschließen**“ (Lp_Tom_No3_A.6, Herv. J.B.). Anna helfen sie v. a. wieder dabei, „die Satzstrukturen besser zu entschlüsseln (z. B. Haupt- & Nebensätze, Begründungen etc.)“ (Lp_Anna_Dä1_A.6).

Niederländisch

Eine Ausnahme ist erneut das Niederländische: „Wie bereits angedeutet, fällt es in der Regel leicht, den ungefähren Inhalt eines niederländischen Artikels zu verstehen. Im Gegensatz zum

²⁷¹ Eine Eigenheit Mikes ist es, das Wort *Sieb* als maskulines Substantiv zu verwenden.

Schwedischen, Norwegischen oder Dänischen ist **die Hilfestellung durch die Nutzung der Strukturwörter (Sieb 2) bei niederländischen Texten kaum nötig**“ (Lp_Tina_NI2_A.2). Dies ist womöglich ein Grund, weswegen die anderen StudentInnen die Funktionswörter für das Erschließen des Niederländischen nicht wichtig finden und daher keine expliziten Aussagen hierzu machen.

Während die Funktionswörter beim Niederländischen nur eine untergeordnete Rolle spielen, sind sie für das erfolgreiche Erschließen von Texten in den drei festlandskandinavischen Sprachen essenziell, da die meisten dieser Wörter nicht kognat mit dem deutschen und englischen Wortschatz sind. In diesen Sprachen können sie helfen, lange, verschachtelte Sätze zu strukturieren, um diese leichter erschließbar zu machen. Interessant ist zudem, dass die Funktionswörter einen großen Wiedererkennungswert haben, was zu zahlreichem Transfer innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen führt.

5.2.2.3.3 Laut- und Graphementsprechungen

Schwedisch

Beim ersten schwedischen Text findet Tina dieses Sieb noch nicht sehr hilfreich, was sie darauf zurückführt, dass „hier noch zu wenig Vertrautheit mit der fremden Sprache vorhanden ist“ (Lp_Tina_S1_A.3). Schließlich gelingt es ihr bei einem weiteren Text, einige **„unverständliche Ausdrücke“** mithilfe der Lautentsprechungen **„zu bestimmen“** (Lp_Tina_S3_A.1, Herv. J.B.). Mike macht ähnliche Erfahrungen: **„[V]or allem, wenn man die Lautentsprechungen durchgeht, erkennt man einige Wörter, die einem vorher entgangen sind“** (Lp_Mike_S3_A.7, Herv. J.B.). Die **Lautentsprechungen können helfen, dass „Wörter, die auf den ersten Blick unbekannt sind, dann doch leicht einem deutschen Wort zugeordnet werden können“** (Lp_Mike_S2_A.6, Herv. J.B.). Tom helfen die Lautentsprechungen dabei, „die Wörter mit Deutsch und Englisch zu vergleichen. Dann man kann die Wörter leicht erkennen“ (Lp_Tom_S1_A.6). Wie Tina hat auch Anna zu Beginn des Kurses noch Probleme, dieses Sieb anzuwenden, da es etwas Neues und Ungewohntes ist. Hinzu kommt der große **Aufwand, die Lautentsprechungen nachzuschlagen**, weswegen Anna dieses Sieb kaum nützlich für das Erschließen des Schwedischen findet (vgl. Lp_Anna_S_A.6).

Sepp, der die schwedischen Texte bereits ohne den Einsatz der Siebe verstehen kann, gibt allerdings an, „dass man mit der Zeit automatisch einige der Siebe anwendet. **Mit am wichtigsten sind für mich die Lautentsprechungen. Es ist möglich, eine ganze Menge an Wör-**

tern durch Lautentsprechungen zu erschließen. Manchmal erhält man direkt das deutsche Wort, manchmal ein ähnliches Wort“ (Lp_Sepp_S1_A.5, 6, Herv. J.B.).

Norwegisch

Tom helfen, wie schon beim Erschließen schwedischer Texte, auch beim Norwegischen die Lautentsprechungen, **um Parallelen zu seinem deutschen Wortschatz zu finden und einzelne Wörter zu verstehen** (vgl. Lp_Tom_No2_A.6–7). Sepp greift ebenfalls beim Norwegischen auf die Lautentsprechungen zurück; v. a. die Lautentsprechungen zu schwedischen Wörtern findet er hilfreich, in geringerem Maße auch die zum deutschen und zum englischen Wortschatz (vgl. Lp_Sepp_No1_A.6).

Dänisch

Tina helfen die Lautentsprechungen ebenso beim Verstehen des Dänischen. Beim zweiten dänischen Text berücksichtigt sie dieses Sieb „bereits intuitiv beim erstmaligen Durchlesen des Artikels“ (Lp_Tina_Dä2_A.3). Anna, die sehr intuitiv und wenig regelgeleitet an das Fremdsprachenlernen und speziell das fremdsprachliche Lesen herangeht, sagt: „Ehrlich gesagt fällt es mir schwer, dieses Sieb anzuwenden, da **die Regeln für die Lautentsprechungen eher kompliziert** sind, daher nicht in meinem Kopf **und recht aufwendig nachzuschlagen** sind“ (Lp_Anna_Dä1_A.6, Herv. J.B.). Sepp hingegen profitiert auch beim Dänischen von ihnen: „Wie bei den norwegischen Texten habe ich vor allem von Lautentsprechungen mit schwedischen Wörtern Gebrauch gemacht. Mit ein wenig Fantasie ist es möglich, den Text zu lesen, als sei es ein schwedischer Text“ (Lp_Sepp_Dä2_A.6).

Für die Lernenden, die noch keine festlandskandinavischen Sprachenkenntnisse haben, ist das Anwenden der Laut-/Graphementsprechungen v. a. zu Beginn des Kurses schwierig, und sie empfinden das Nachschlagen in den Listen als sehr aufwendig. Dennoch gelingt es ihnen, dadurch einige zuvor nicht erschließbare Wörter zu verstehen. Bei den Beobachtungen während des Erschließens fällt auf, dass die StudentInnen z. T. das zu erschließende Wort gemäß der Lautentsprechungen vor sich hinmurmeln und es – wie sie auf meine Rückfrage antworten – dadurch hin und wieder verstehen. Eine Ausnahme ist wieder Sepp, der trotz sehr guter Schwedischkenntnisse am meisten von den Laut-/Graphementsprechungen profitiert, indem er sogar innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen intuitiv Verbindungen zu Laut-/Graphementsprechungen im Schwedischen – statt zum Deutschen – aufbaut (vgl. zu Intuitionen bei Kognatenbeziehungen Möller & Zeevaert 2010 sowie Möller 2011).

Laut-/Graphementsprechungen und Aussprache beim Niederländischen

Im Gegensatz zu den festlandskandinavischen Sprachen finden alle ProbandInnen für das Erschließen des Niederländischen sowohl die Laut-/Graphementsprechungen als auch die Aussprache besonders hilfreich, weswegen diese beiden Siebe im Folgenden zusammengefasst werden:

Wie in Sepps Aussage zum Nutzen des pangermanischen Wortschatzes **im Niederländischen** angedeutet, **ist neu**, „**dass nicht die Schriftform der Wörter, sondern vielmehr die Lautsprache einen Erfolg mit sich bringt**. Damit kann ‚vleugelspeler‘ als Flügelspieler durch einen Vergleich mit dem Deutschen erkannt werden“ (Lp_Tina_Nl1_A.1, Herv. im Orig., fett J.B.). Zudem ist Tina der Ansicht: „**[D]ie Aussprache hilft extrem, wenn man sich das laut vorliest, ähm das ist bei den anderen Sprachen nicht so einfach**“ (I_Tina_68, Herv. J.B.). Auch Mike konstatiert für das Niederländische, dass „die Lautentsprechungen und vor allem die Aussprache sehr wichtig“ sind (Lp_Mike_Nl2_A.6). Der gleichen Meinung ist Anna: „**Was mich wirklich weitergebracht hat, war die Auseinandersetzung mit der Aussprache & den Lautentsprechungen im Niederländischen**. Das hatte mir bisher gefehlt, wenn ich mit Niederländisch konfrontiert worden war“ (Lp_Anna_Nl1_A.8, Herv. J.B.). Anna kommt daher zu dem Schluss: „**Sehr hilfreich! Die große Ähnlichkeit der Wörter in beiden Sprachen hat sich mir z. T. erst erschlossen, als ich die grundsätzl. Lautentsprechungen und Aussprache kennengelernt hatte**“ (Lp_Anna_Nl1_A.6, Herv. J.B.). Sepp sagt: „**Beim Niederländischen finde ich es besonders wichtig, die Aussprache der Wörter ungefähr zu kennen, da so deutlich mehr Parallelen zum Deutschen gefunden werden können als nur durch das Schriftbild**“ (Lp_Sepp_Nl1_A.6, vgl. kV_Sepp_85, 87, Herv. J.B.). Besonders hilfreich findet er dabei die Ausspracheregeln für die Diphthonge sowie für manche Konsonanten, wie z. B. das „g“ (vgl. ebd.). Auch Tom, der kein Deutsch-Muttersprachler ist, stellt fest: „**Einfach von der Form kennt man die Wörter nicht. Deshalb sollte man mithilfe der Lautentsprechung und Aussprache den Text erschließen**“ (Lp_Tom_Nl1_A.6, Herv. J.B.). Aber besonders für NichtmuttersprachlerInnen des Deutschen ist es schwerer als für MuttersprachlerInnen, die entsprechenden Wörter über die Aussprache zu erschließen, wie Jans Beispiel zeigt:

Jan: Wörter mir selbst vorsprechen äh ja ja, das habe ich immer mit Niederländisch probiert, aber häufig erfolglos. (lacht)

I: (lacht) Warum, was denkst du?

Jan: Ja, ja, ich dachte der Grund muss so sein, dass Deutsch nicht meine Muttersprache ist, da hab' ich nicht genügend Gefühl, die die Verbindung zu finden (kV_Jan_152–154).

5.2.2.3.4 Rechtschreibung und Aussprache

Abgesehen vom Niederländischen (vgl. 5.2.2.3.3) scheint die Aussprache bei den festlandskandinavischen Zielsprachen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, obwohl sie den StudentInnen zuweilen beim Erschließen hilft. Tina nützt es bspw., sich einzelne Wörter der schwedischen Texte vorzusprechen: **Die „Aussprache erleichtert das Verständnis, sodass mehr Wörter erkannt werden.** Auch ein gedankliches Aussprechen hilft, ohne dass man Kenntnis von der korrekten Aussprache hat“ (Lp_Tina_S1_A.3, Herv. J.B.). **Die Aussprache hilft auch Tom gelegentlich – wie die Lautentsprechungen –, um die zielsprachlichen Wörter mit deutschen und englischen vergleichen und besser erschließen zu können** (vgl. Lp_Tom_S1_A.6, L_Tom_109). Anna kann sich vorstellen, dass dieses Sieb ihr mehr hilft, wenn alle Texte von einem Muttersprachler/einer Muttersprachlerin vorgelesen werden würden; in dem Kurs findet sie es daher nur teilweise hilfreich (vgl. Lp_Anna_S1_A.6). Wie bereits für das Schwedische gibt Tina für Norwegisch an, dass ihr dieses Sieb gelegentlich beim Verstehen hilft, wenn sie sich die Wörter gedanklich vorliest (vgl. Lp_Tina_No1_A.3). Selbiges gilt für Anna in Bezug auf das Dänische: **„Mithilfe von S4 kann man sich manche Wörter laut vorsagen – und manchmal fällt dann der Groschen“** (Lp_Anna_Däl_A.6, Herv. J.B.).

Das folgende Zitat Sepps gibt einen Hinweis darauf, dass die Bedeutung der Aussprache – auf den vorliegenden Kontext bezogen – für das Erschließen zunimmt, sofern bereits gute Kenntnisse in einer festlandskandinavischen Brückensprache vorhanden sind: „Spricht man eine Sprache bereits, so wendet man die [...] Aussprache und Graphien ganz automatisch an. Somit waren diese Siebe natürlich auch nützlich“ (Lp_Sepp_S1_A.6).

Während des Kurses kann das Phonologisieren der graphischen Darstellung einzelner Wörter nur selten beobachtet werden. Die ProbandInnen erkennen zwar, dass es gelegentlich beim Erschließen hilft, tun es jedoch kaum. Es ist für sie ungewohnt, Wörter in den vier Zielsprachen, die sie nur lesen lernen, auszusprechen, ohne genau zu wissen, wie man sie aussprechen muss. Wenn sie es dennoch versuchen, so fällt bei den Beobachtungen auf, dass die StudentInnen zum Phonologisieren der Wörter die Laut-/Graphementsprechungslisten hinzuziehen, wahrscheinlich, weil bei diesem Sieb bestimmten Lauten/Graphemen konkrete deutsche Entsprechungen gegenüberstehen, die v. a. den Deutsch-MuttersprachlerInnen das Erschließen erleichtern. Die Lesetexte zusätzlich zu hören, hilft ihnen hingegen mehr, insbesondere beim Niederländischen.

Die Ergebnisse entsprechen damit nicht ganz denen Möllers & Zeevaerts (2010, 2011), die anhand ihrer Daten von – allerdings auf Einzelwortebene und ohne Unterweisung in den Sie-

ben – getesteten GermanistikstudentInnen zu dem Schluss kommen, „dass bei der Erschließung von Kognaten die Erkennung zumeist eher auf phonologischer als auf graphischer Ähnlichkeit beruht“ (Zeevaert & Möller 2011: 154, vgl. Möller & Zeevaert 2010: 228–230). Besonders die Aussagen zum Niederländischen zeigen, wie wichtig den ProbandInnen der vorliegenden Studie das kontextualisierte Schriftbild ist, denn erst, wenn es wie beim Niederländischen zu sehr von den ihnen bekannten Schriftbildern abweicht, und sie durch semantische Inferenz im Erschließungsprozess nicht weiter kommen, wird die Aussprache wichtig.

5.2.2.3.5 Syntaktische Strukturen

Schwedisch

Sepp hat beim „Lesen der Texte einmal besonders auf Ähnlichkeiten mit dem Deutschen geachtet. Ich finde, gerade **durch die ähnliche Satzstellung** (Verb an zweiter Stelle im Hauptsatz) **ist es oft leicht, die Funktionen der Wörter im Text zu erkennen**. Die meisten Satzkonstruktionen kennt man in ganz ähnlicher Form aus dem Deutschen“ (Lp_Sepp_S1_A.5, Herv. J.B.). Auch Tina und Mike finden: „**Der Beginn mit der Klassifikation syntaktischer Strukturen hat sich gut bewährt**. Einen neuen Text würde ich erneut nach derselben Vorgehensweise untersuchen“ (Lp_Tina_S3_A.5, Herv. J.B.). Mike helfen „**[b]ei längeren Sätzen [...] die Siebe 5 und 6 dabei, die Struktur zu erkennen**, sodass man sich z. B. erst mal um den Haupt- und später um den Nebensatz kümmern kann“ (Lp_Mike_S3_A.6, Herv. J.B.). „Gleichzeitig musste ich aber auch feststellen, dass **viele Siebe erst mit der Erfahrung immer effizienter werden. Besonders die strukturellen Siebe 5–7**“ (Lp_Mike_S1_A.8, Herv. J.B.), zu denen die syntaktischen Strukturen gehören. Anna ist ebenfalls der Ansicht, **dieses Sieb hilft, die einzelnen Wortarten zu** identifizieren, was beim Erschließen nützt: „Das Unterstreichen der verschiedenen Wortarten und Endungen hat mir sehr geholfen! Insofern habe ich das Gefühl, tatsächlich einen guten Lernfortschritt gemacht zu haben“ (Lp_Anna_S2_A.8). Dass einige Substantive und Verben auf –ar enden, findet Anna jedoch etwas verwirrend (vgl. ebd.).

Norwegisch

Für Sepp sind „**[d]ie syntaktischen Strukturen [...] nahezu identisch zum Schwedischen und daher sehr leicht zu erkennen**“ (Lp_Sepp_No1_A.6, Herv. J.B.). Auch Tom ist dieser Ansicht und es hilft ihm, dass „Norwegisch ist ähnlich wie Schwedisch. Viele Wörter und Satzstruktur sind kaum unterschiedlich voneinander“ (Lp_Tom_No1_A.6). „**[W]enn man die Struktur erkennt, ist es leicht zu verstehen**“ (Lp_Tom_No2_A.6, Herv. J.B.). Durch ihre Erfolge beim Schwedischen, achtet Tina jetzt verstärkt auf die syntaktischen Strukturen: „**Ist ein Wort nicht erkennbar, so wird es mithilfe des fünften Siebes durch seine Wortart**

grob klassifiziert. Dies verdeutlicht oftmals den ungefähren Inhalt der Textstelle“ (Lp_Tina_No_A.3, Herv. J.B.).

Dänisch

Aufgrund der Routine, die sich beim Erschließen einstellt, merkt Tina an: „Die syntaktische Struktur der Sätze wird jetzt viel leichter deutlich“ (Lp_Tina_Dä1_A.3). Tom begründet dies damit, dass die „Satzstelle sind ähnlich wie Deutsch“ (Lp_Tom_Dä3_A.6). Die anderen StudentInnen äußern sich hierzu nicht, was sich womöglich auf die angesprochene Routine zurückführen lässt, die ab einem bestimmten Level zu unbewussteren Erschließungsprozessen zu führen scheint. Dies bestätigen Strathmann und Lutjeharms: Strathmann hat „durch viele Tests belegt, dass das syntaktische Erschließen in der Regel als unbewusster Transfer stattfindet“ (Strathmann 2010: 91). Und auch Lutjeharms zufolge ist die syntaktische Verarbeitung „bei guter Sprachbeherrschung ein automatischer Prozess, dem keine Aufmerksamkeit geschenkt werden muss“ (Lutjeharms 2009: 152).

Niederländisch

Eine Sonderstellung nimmt wieder das Niederländische ein: **„Ich habe das Gefühl, dass die Satzstrukturen im Niederländischen denen im Deutschen sehr ähnlich sind**, mehr noch als dies bei den bisher durchgenommenen Sprachen der Fall war“ (Lp_Anna_Nl1_A.6, Herv. J.B.). **„Im Gegensatz zu den davor behandelten, skandinavischen Sprachen fällt das Erkennen der einzelnen Wortarten innerhalb eines Satzes leicht“** (Lp_Tina_Nl2_A.1, Herv. J.B.). Für Tina fällt daher **„[d]ie Untersuchung der syntaktischen Strukturen [...] beim Niederländischen weg“** (ebd. A.2, Herv. J.B.).

Den Markierungen in den niederländischen Texten ist zu entnehmen, dass gerade die Deutsch-MuttersprachlerInnen die Texte bereits beim ersten Lesen fast vollständig verstehen. Sie scheinen durch die große Ähnlichkeit zum Deutschen – wie Tina sagt – nicht bewusst auf die Satzstrukturen achten zu müssen, da diese Sätze sofort, ohne darüber nachzudenken, erschlossen werden können. Wahrscheinlich gilt dies ebenfalls für die festlandskandinavischen Sprachen, bei denen es den StudentInnen – durch eine ähnliche Syntax im Deutschen – leicht fällt, die Satzstruktur zu erkennen, sofern es sich nicht um lange Schachtelsätze handelt. Zum Erschließen der Struktur von Schachtelsätzen helfen ihnen v. a. die Funktionswörter, zu denen bspw. die Konjunktionen gehören.

5.2.2.3.6 Morphosyntaktische Elemente

Schwedisch

„Durch die Kenntnis der Verbindungen und Vergangenheitsformen (Präteritum, Perfekt) und des Passivs lassen sich zusätzlich die verschiedenen, inhaltlichen Zeitabfolgen

erkennen“ (Lp_Tina_S3_A.1, Herv. J.B.). „Auffällig ist, dass das Beginnen mit der Klassifikation der Wortarten (Sieb 5 und 6) sich als sehr hilfreich erwiesen hat“ (ebd. A. 2).

Norwegisch

Tom fällt es zwar schwer, die Zeitform der Verben zu erkennen, aber **die morphosyntaktischen Elemente helfen** ihm dennoch, **gelegentlich sprachliche Details zu erschließen**, die zum Textverstehen beitragen (vgl. Lp_Tom_No1_A.5–6). Für Anna ist dieses Sieb **eine „Hilfe beim Entschlüsseln des Kernworts, das [dadurch] oft leichter zu verstehen ist“** (Lp_Anna_No 1_A.6, Herv. J.B.). Darüber hinaus kann sie – wie Tom – durch die Analyse der morphosyntaktischen Elemente Details besser verstehen (vgl. ebd.).

Dänisch

Wenn es darum geht, Details in dänischen Texten erschließen zu wollen, hilft Mike die Analyse der Morphosyntax (vgl. Lp_Mike_Dä2_A.6, Herv. J.B.). Auch Anna findet dieses Sieb – wie beim Norwegischen – hin und wieder **nützlich, um neben dem Verstehen von Details, „den Wortstamm besser entschlüsseln zu können“** (Lp_Anna_Dä1_A.6, Herv. J.B.).

Niederländisch

Morphosyntaktische Elemente, ja, das war jetzt für die Sprachen für mich nicht wichtig äh, weil da hab' ich eh die Wörter und Zeiten erkannt, also da war's jetzt nicht wichtig zu sehen, ist das jetzt 'n Nomen oder Verb oder Passiv und welche Zeit und so, sondern man hat direkt verstanden eigentlich, was das für 'n Wort ist. War aber fürs Niederländische schon auch prakt- / also da hat's geholfen, weil man, ja klar, **wenn man natürlich die Wortart und Zeit erkennt, ist vieles leichter**, würd' ich halt wieder sagen, grad fürs Niederländische, ja genau (kV_Sepp_77, Herv. J.B.).

Generell äußern sich die ProbandInnen zu diesem Sieb nur sehr wenig. Dies kann zum einen darauf hindeuten, dass sie bereits mithilfe der lexikalischen Siebe die Texte soweit erschließen können, dass es nicht notwendig ist, auf die morphosyntaktischen Elemente zurückzugreifen, die ihnen lediglich dazu dienen, Details in den Texten zu verstehen. Zum anderen ist es möglich, dass die StudentInnen wichtige grammatische Phänomene wie bspw. das Passiv, das sich v. a. innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen sehr gleicht, durch das gehäufte Vorkommen sofort erkennen, ohne darüber nachdenken zu müssen, weil es zu einem automatischen Wiedererkennungstransfer kommt.

5.2.2.3.7 Prä- und Suffixe

Schwedisch

Für Sepp ist dieses Sieb aufgrund seiner sehr guten Schwedischkenntnisse ein Mehrwert: „Ein weiteres wichtiges Sieb sind für mich die Prä- und Suffixe. **Sie erlauben es mit der Kenntnis von einigen wenigen wichtigen Wörtern, den Wortschatz zu vervielfachen.** [...] Weiter-

hin kann die Vorsilbe auch eine Vorstellung von der ungefähren ‚Richtung‘ des Wortes geben, sogar wenn man den Hauptteil nicht versteht“ (Lp_Sepp_S1_A.6, Herv. im Orig., fett J.B.). Aus Tinas Sicht ist dieses Sieb gelegentlich **„hilfreich für die eigenständige Erschließung von unbekannten Verben und Adjektiven“** (Lp_Tina_S1_A.3, Herv. J.B.).

Dänisch

Sepp hilft hier „oft die Erkennung von Prä- und Suffixen. **Diese sind im Dänischen noch eher als im Schwedischen direkt ins Deutsche übertragbar**“ (Lp_Sepp_Dä2_A.6, Herv. J.B.). Mike **erschließt** über die Prä- bzw. Suffixe **Details im Text** (vgl. Lp_Mike_Dä2_A.6). Tina hingegen findet, „dass die Vorsilben **ud- und op- sehr oft auftauchen**“ (Lp_Tina_Dä1_A.3, Herv. J.B.), aber **die Prä- und Suffixe im Allgemeinen nur bedingt beim Erschließen des Dänischen helfen** (vgl. ebd.). Anna teilt diese Meinung, **jedoch helfen ihr die Prä- und Suffixe manchmal, den Wortstamm eines zuvor nicht erschließbaren Wortes zu identifizieren und dann zu verstehen** (vgl. Lp_Anna_Dä1_A.6).

Norwegisch

In den norwegischen Texten sind nur sehr wenige Prä- und Suffixe vorhanden, die z. T. den schwedischen ähneln. Aus diesem Grund erwähnen die ProbandInnen dieses Sieb wahrscheinlich nicht in ihren Lernprotokollen und Aufzeichnungen zu den norwegischen Texten.

Niederländisch

Sepp stellt für das Niederländische fest, dass **die Präfixe den Deutschen sehr ähnlich** sind, **„was dem Verständnis der vielen Wörter, die mit Präfixen gebildet werden, zuträglich ist“** (Lp_Sepp_Nl1_A.6, Herv. J.B.). Anna kann dem zustimmen (vgl. kV_Anna_44–45). Die anderen ProbandInnen gehen nicht weiter darauf ein, weil es ihnen vermutlich keinerlei Probleme bereitet – wie die Aussagen Sepps und Annas zeigen –, die Präfixe zu verstehen. Sie müssen daher nicht bewusst auf dieses Sieb zurückgreifen. Darüber hinaus gibt es in den Texten nur eine vergleichsweise geringe Anzahl an Wörtern, die prä- bzw. suffigiert sind.

5.2.2.3.8 Fazit

Die Subjektiven Theorien der StudentInnen belegen, dass die sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz ein wichtiges und wesentliches Element für das erfolgreiche Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Zielsprachentexte sind und zum inhaltlich globalen Verstehen befähigen. Der Kurs trägt zudem dazu bei, dass sich der Grad der Bewusstheit hinsichtlich des eigenen Lernprozesses bzw. des Texterschließens bei den TeilnehmerInnen erhöht, und die Siebe mit besserer Beherrschung des Erschließens zunehmend unbewusster eingesetzt werden. Obwohl die ProbandInnen noch zu Beginn des Kurses versuchen, die einzelnen Siebe nacheinander abzuarbeiten, erkennen sie sehr schnell, dass sie

nicht als sequenzielle Schritte zu verstehen sind und entwickeln ein individuelles Vorgehen, das sich schon bald routiniert: „Ich habe das Gefühl, dass die Siebe mit jedem Tag gleichberechtigter werden, also den selben Beitrag zum Verständnis des Textes liefern“ (Lp_Mike_S3_A.6). „Die Vorgehensweise der Texterschließung wird routinierter, man kennt nun auch Wege, mit unbekannten Wörtern umzugehen (u. a. durch Lautentsprechungen)“ (Lp_Tina_S3_A.5). „Es werden alle Siebe, ohne darüber nachzudenken, angewendet“ (Lp_Tina_No1_A.3).

Die Untersuchungsergebnisse lassen erkennen, dass der intra- und interlexikalische Transfer am wichtigsten für die StudentInnen ist, da sie primär die lexikalische Seite der Wörter in den Texten fokussieren.²⁷² In der vorliegenden Studie beurteilen die ProbandInnen daher die Siebe 1 (Internationalismen und pangermanischer Wortschatz), 2 (Funktionswörter) und 3 (Lautentsprechungen) als sehr hilfreich für das Texterschließen – beim Niederländischen auch Sieb 4 (Aussprache) –, da sie es ihnen in Verbindung mit dem Kontext – und ihrem Weltwissen – ermöglichen, die notwendige lexikalische Basis für das Verstehen zu schaffen. Reichen diese Siebe nicht aus, um den Text inhaltlich global zu verstehen oder geht es darum, verstärkt Details zu erschließen, wird der Grad der lexikalischen Erschließung von den StudentInnen durch das Hinzuziehen der strukturellen Siebe 5 (syntaktische Strukturen), 6 (morphosyntaktische Elemente) und 7 (Prä- und Suffixe) erweitert.

Festzuhalten bleibt für die vorliegende Studie:

- Die StudentInnen können die meisten Wörter der Zielsprachentexte durch die Internationalismen und den pangermanischen Wortschatz erschließen, weswegen das erste Sieb für sie am wichtigsten für das Texterschließen innerhalb der germanischen Sprachengruppe – ausgehend vom Deutschen und Englischen – ist.
- Die Funktions- bzw. Strukturwörter haben zwar keine eigenständige lexikalische Bedeutung, sie erfüllen jedoch eine grammatische Funktion in Sätzen und sind für die StudentInnen für das Texterschließen sehr wichtig. Sie lösen aufgrund ihres großen Wiedererkennungswertes durch zahlreiche Ähnlichkeiten innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen und zwischen dem Deutschen und Niederländischen viele Transferprozesse aus, die das Texterschließen deutlich erleichtern. So kommt es innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen bei allen ProbandInnen schon nach den ersten Unterrichtseinheiten im Bereich der Funktionswörter zu bemerkenswertem Sprachtransfer.

²⁷² Zu letzterem Ergebnis kommen bspw. auch Marx (2008: 147) und auf die romanische Sprachengruppe bezogen Meißner & Burk (2001: 69), Meißner & Morkötter (2009: 65) sowie Reissner (2007: 245).

- Die Anwendung der Laut- und Graphementsprechungen sowie der Aussprache zeigt einerseits, dass mit etwas Kreativität durchaus Verbindungen zwischen nahverwandten Wörtern in den Brücken- und Zielsprachen hergestellt werden können; andererseits wird ersichtlich, dass diese Siebe nicht so einfach von den ProbandInnen angewandt werden können, und es gezielter Übung hierzu bedarf. Besonders bei der Aussprache sind neben den Erklärungen im Basiswerk kurze Hörbeispiele zu den einzelnen Zielsprachen unerlässlich, damit die LernerInnen einen Eindruck von ihrem Klang und der Aussprache bekommen. Natürlich geht es in einem Interkomprehensionskurs nicht darum, die Zielsprachen sprechen zu lernen, sondern lediglich um eine Phonologisierung der graphischen Repräsentation (vgl. auch Möller 2011: 83). Diese erleichtert den StudentInnen v. a. beim Niederländischen – wie die vorliegende Studie zeigt – das Texterschließen, da auf diese Weise viele Parallelen zum deutschen Wortschatz gezogen werden können, die aus dem Schriftbild allein nicht ersichtlich werden.

Was die Lautentsprechungen anbelangt, so empfiehlt sich ein übersichtlicheres Format – als es die Tabellen im Basiswerk von 2007 haben²⁷³ –, da alle ProbandInnen angeben, dass es – obwohl die Laut-/Graphementsprechungen sehr hilfreich sind – sehr mühsam ist, mit den ausgeteilten, von mir bereits überarbeiteten Listen, zu arbeiten.

- Das Erkennen der syntaktischen Strukturen fällt den ProbandInnen aufgrund der syntaktischen Parallelen zwischen den Brücken- und Zielsprachen nicht schwer und hilft v. a. am Anfang, z. B. das Verb in den Zielsprachensätzen zu finden. Die Verarbeitung der syntaktischen Informationen, scheint dabei weitestgehend automatisch und unbewusst zu verlaufen (vgl. hierzu auch die Ergebnisse Strathmanns 2010: 91 und Lutjeharms' 2009: 152).
- Morphosyntaktische Elemente helfen gerade zu Beginn, sich der grammatikalischen Struktur der Zielsprachen zu nähern. Im Kurs sind die StudentInnen angehalten, die besprochenen grammatischen Phänomene in den Zielsprachentexten zu suchen und zu unterstreichen. Dieses Vorgehen hilft den LernerInnen dabei, das Sieb in Anwendung zu bringen und sich einen Überblick über den Text zu verschaffen. Schon nach wenigen Unterrichtseinheiten verzichten die StudentInnen auf dieses Vorgehen, da sie die wesentlichen Strukturen wahrscheinlich bereits intuitiv, ohne darüber nachdenken zu müssen, erschließen können.

²⁷³ In der 2., vollständig überarbeiteten Auflage des Basiswerks finden sich übersichtlichere Lautentsprechungstabellen und zusätzlich nützliche Hinweise zur Aussprache (vgl. Hufeisen & Marx 2014).

- Die Prä- und Suffixe werden aufgrund der starken Ähnlichkeiten innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen und zum Deutschen v. a. von den Deutsch-MuttersprachlerInnen leicht erkannt. Sie helfen den StudentInnen gelegentlich, den Wortstamm zu verstehen. Allerdings gibt es in den Zielsprachentexten nur vergleichsweise wenig Prä- bzw. Suffigierungen.

5.3 Kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens bei der Erhebung und Analyse der Daten

Das Untersuchungsdesign war zwar zur Beantwortung meiner Forschungsfragen hilfreich und führte zu empirisch abgesicherten, nachvollziehbaren Ergebnissen, jedoch nicht ohne unerwartete Probleme. Dem Transparenzkriterium – dem diese Studie u. a. unterliegt – entsprechend, werden daher im Folgenden die wesentlichen methodischen Aspekte des Untersuchungsdesigns hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen im Rahmen der vorliegenden Arbeit – mit Fokus auf die Forschungsinstrumente zur Datenerhebung und das methodische Vorgehen bei der Datenauswertung – reflektiert und überdacht.

5.3.1 Zur Datenerhebung

Die methodische Grundlage für die Erhebung der Hauptdaten bildete die erste Phase des Forschungsprogramms Subjektive Theorien nach Groeben & Scheele (s. 4.1.3.1). Als Erhebungsinstrumente im Rahmen des FST wurden das **teilstandardisierte Interview**²⁷⁴ und die **Struktur-Lege-Technik** – zur kommunikativen Validierung der Interviewaussagen²⁷⁵ – gewählt:

Das Interview basierte auf einem offen angelegten **Leitfaden** (s. 4.2.2.1.1), der sich während der Gespräche als hilfreiche Gedankenstütze erwies und mir als Forscherin trotz vorgegebener thematischer Struktur²⁷⁶ genug Freiheit ließ, um mich flexibel an den Gesprächsverlauf anzupassen; um Fragen, die nicht verstanden wurden, umzuformulieren; um Aussagen zu hinterfragen oder die Gespräche an interessanten Stellen zu vertiefen. Vor allem die Möglichkeit nachzufragen, konnte ich zur „vorsichtigen Prüfung von Annahmen, die sich bei der Erzählung der Befragten aufdrängten, sich jedoch durch diese allein nicht klären“²⁷⁷ lassen, nutzen (Hopf 2010: 356). Dabei erwies es sich als schwierig, die Balance zu finden, um die ProbandInnen nicht durch zu häufiges Fragen bzw. durch die Formulierung der Fragen zu beeinflussen. Obwohl ich bemüht war, mich selbst zu reflektieren, ist es für mich nicht nachvollzieh-

²⁷⁴ Die Durchführung der Interviews ist in Unterkap. 4.2.2.1 beschrieben.

²⁷⁵ Die Durchführung der kommunikativen Validierung ist in Unterkap. 4.2.2.2 beschrieben. Das Dialog-Konsens-Gespräch erfolgte zeitgleich mit dem Anfertigen des Strukturbildes.

²⁷⁶ Der Leitfaden war zwar thematisch an den Forschungsfragen und dem Untersuchungsgegenstand ausgerichtet, er diente jedoch lediglich als Orientierung und ließ viele Spielräume bei der Formulierung der Fragen, ihrer Reihenfolge und den Nachfragestrategien.

bar, inwieweit mir dies gelungen ist. Zudem besteht ein nicht auszuschließendes Risiko, dass die ProbandInnen beim Antworten versuchten zu raten oder mit ihren Aussagen zu gefallen.²⁷⁷ Das Durchführen von Interviews ist daher grundsätzlich eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Forschenden, die ein hohes Maß an Reflexion verlangt.

Der Gesprächsleitfaden ließ durch seine flexible Struktur auch den ProbandInnen genug Raum für Rückfragen sowie eigene Formulierungen und ermöglichte es mir, ihnen meine uneingeschränkte Aufmerksamkeit zu widmen und aktiv zuzuhören, ohne mich ständig darauf konzentrieren zu müssen, nicht vom Thema abzuschweifen oder wichtige Fragen nicht zu vergessen. Dies trug dazu bei, dass sich alle StudentInnen in den Gesprächen öffneten und in einer entspannten Atmosphäre von ihren ganz persönlichen – sowohl positiven als auch negativen – Erfahrungen mit der germanischen Interkomprehension berichteten. Die Interviewfragen halfen den ProbandInnen darüber hinaus, das eigene Texterschließen noch einmal zu reflektieren. Dies führte dazu, dass sich einige besser an einzelne Aspekte erinnern konnten oder ihnen manches sogar erst bewusst wurde, was dann in den Interviews zur Sprache kam und damit die Qualität der Daten erhöhte.

Bezogen auf die Datenanalyse erwies sich die Struktur des Leitfadens – obwohl er auf Flexibilität ausgerichtet war – ebenfalls als hilfreich, da sie eine Vergleichbarkeit der erhobenen verbalen Daten ermöglichte. Diese Vergleichbarkeit wäre bspw. bei einem narrativen Interview – bei dem nur ein Rahmenthema vorgegeben wird – deutlich eingeschränkt. Aus diesem Grund halte ich ein Leitfadeninterview für die Erarbeitung Subjektiver Theorien für zweckmäßiger und würde es in einem vergleichbaren Kontext erneut einsetzen. Zudem eignen sich narrative Interviews eher, um ProbandInnen über sensible, lebensgeschichtliche Themen frei und weitestgehend ungesteuert reden zu lassen (vgl. Hopf 2010: 355), was in der vorliegenden Untersuchung nicht Gegenstand war. Davon abgesehen halte ich das Führen eines narrativen Interviews für wenig geübte InterviewerInnen – wie mich – für ungünstig, da es noch schwieriger ist, eine Erzählung lediglich durch unterstützende Gesten und nicht-direktive Kurzkommentare aufrechtzuerhalten; zu entscheiden, was wichtige Aussagen im Interview sind und diese stichwortartig zu notieren, damit sie dann im Nachfrageteil erneut aufgegriffen werden können (vgl. ebd.: 356). Das Leitfadeninterview bietet hingegen neben dem großen Vorteil, dass das Interviewen geübt werden kann, die Möglichkeit, die Interviewfragen vor der eigentlichen Datenerhebung mehrfach zu testen, mit KollegInnen/FreundInnen zu disku-

²⁷⁷ Auch wenn ich alle StudentInnen als selbstbewusst genug einschätze, um ihre Gedanken offen und ehrlich zu schildern, ohne gefallen zu wollen, könnten unbewusst ablaufende Prozesse dennoch dazu geführt haben.

tieren und zu überarbeiten.²⁷⁸ Hat man als ForscherIn im Vorfeld einer Studie keine Gelegenheit zu einer guten Vorbereitung, ist eventuell zu überlegen, ob sich nicht vielleicht ein anderes Instrument besser für die Datenerhebung eignen würde, denn trotz guter Vorbereitung und vorherigen Übens sind mir Fehler beim Interviewen unterlaufen: Ich stellte z. T. geschlossene Fragen oder hielt mich aus Unsicherheit gelegentlich zu sehr an den Leitfaden, was zu Einschränkungen der Offenheit führte.

Abgesehen von den bereits angesprochenen grundsätzlichen Herausforderungen, die das Führen von Interviews mit sich bringt, traten die folgenden Schwierigkeiten auf, die bei der Entwicklung eines Untersuchungsdesigns nicht unterschätzt werden sollten: Ich hatte zum einen zu wenig bedacht, dass es sprachliche Barrieren beim Interviewen geben könnte. Die beiden ausländischen Studierenden, die zwar gute Deutsch- und Englischkenntnisse haben, hatten z. T. Probleme, die Fragen zu verstehen bzw. das, was sie gerne mitteilen wollten, auf Deutsch oder Englisch auszudrücken. Es kann daher sein, dass interessante/relevante Informationen dadurch nicht erfasst wurden. Eine schriftliche Befragung, bei der die Fragen vorab besprochen und in Ruhe – eventuell unter Zuhilfenahme eines Wörterbuches – beantwortet werden können, wäre bei diesen ProbandInnen womöglich besser geeignet gewesen. Zum anderen stellte sich der gewählte Erhebungszeitpunkt für die Leitfadeninterviews als ungünstig heraus, da er in die Freizeit und leider auch Prüfungszeit der StudentInnen direkt nach dem Ende des Sommersemesters fiel. Dies erhöhte die Gefahr, dass manche StudentInnen eventuell nicht zum Interviewtermin erscheinen, was glücklicherweise nicht eintrat. Weniger problematisch als erwartet war es, einen Termin mit allen elf ProbandInnen zu vereinbaren. Es war jedoch überraschend schwierig, für die einzelnen Termine einen freien Seminarraum an der TU Darmstadt zu bekommen und das Diktiergerät – das eine Kollegin im gleichen Zeitraum für ihre Datenerhebung nutzte – auszuleihen. Es wäre ratsam gewesen, im Vorfeld sicherzustellen, dass mir zumindest die Technik zum Aufzeichnen der Interviews über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg uneingeschränkt zur Verfügung steht, denn obwohl es sich nur um elf ProbandInnen handelte, war es zeitlich sehr aufwendig, die Interviews zu koordinieren und zu organisieren. Das Führen von Interviews eignet sich daher aus meiner Sicht primär für kleine Gruppen oder Einzelfälle, sofern die Studie nur von einer/einem Forschenden durchgeführt wird.

²⁷⁸ Zudem war das Üben für mich als Forscherin wichtig, um vorab zu klären, ob mir dieses Erhebungsinstrument liegt, oder ein anderes vielleicht besser zu meiner Persönlichkeit passt, denn es zeigte sich bereits da, dass die Interviews neben Geduld beim aktiven Zuhören, Anpassungsfähigkeit an die Situation, Selbstevaluation und -kritik auch Empathie den ProbandInnen gegenüber erfordern.

Alternativ – besonders bei größeren ProbandInnenzahlen²⁷⁹ vor einem ähnlichen Hintergrund – könnte ich mir vorstellen, einen aus standardisierten offenen Fragen bestehenden Fragebogen einzusetzen (vgl. z. B. die Studie Kursišas 2012), der eine Erhebung der Daten aller StudentInnen – bspw. in der letzten Unterrichtseinheit des Kurses – ermöglicht und ebenfalls vergleichbare Daten generiert. Dies würde den Organisationsaufwand erleichtern und deutlich weniger Zeit in Anspruch nehmen, da die Terminabsprache für die Durchführung der Einzelinterviews sowie der Einsatz technischer Hilfsmittel zur Aufzeichnung der Daten nicht erforderlich sind. Auch die zeitaufwendige Transkription der Daten, die bereits zu einer ersten, eventuell ungewollten Reduktion des Datenmaterials führt, würde entfallen (vgl. Dresing & Pehl 2010: 424). Zudem wäre die Gefahr, dass die Ergebnisse durch ein Fehlverhalten der InterviewerInnen verfälscht werden könnten, gebannt. Nachteilig könnte allerdings sein, wenn die ProbandInnen Fragen nicht beantworten, und dass es keine Möglichkeit gibt, um nachzufragen, Fragen zu vertiefen oder auf Fragen, die eventuell falsch verstanden wurden, zu reagieren. Diese Mängel ließen sich in einem anschließenden Dialog-Konsens-Gespräch zur Validierung nur teilweise ausgleichen, denn z. B. neu hervorgebrachte Punkte könnten dann nicht noch einmal validiert werden.

Bei mehr als 15 ProbandInnen ist aus meiner Sicht als EinzelforscherIn ebenfalls zu überlegen, ob mit allen ein anschließendes Gespräch zur kommunikativen Validierung des Geäußerten/Verstandenen durchgeführt werden soll, da zwischen dem Interview bzw. dem Ausfüllen des Fragebogens und dem Validierungsgespräch nach Groeben & Scheele (2010b: 512) nicht mehr als 14 Tage liegen sollten.

Die **kommunikative Validierung mittels Struktur-Lege-Technik** diente dazu, die Binnenstruktur der individuellen Subjektiven Theorien abzubilden und die Informationen aus dem zuvor geführten Interview zu evaluieren. Die StudentInnen waren anfangs etwas irritiert, weil sie noch nie zuvor ein Strukturbild gelegt hatten, verstanden jedoch anhand des von mir gegebenen Beispiels – zum Thema Urlaub – schnell, worin ihre Aufgabe bestand.²⁸⁰ Auch hier zeigte sich, dass die Wahl des Forschungsinstrumentes einen Einfluss auf die Qualität der Daten hat und diese steigern kann: So berichteten einige TeilnehmerInnen, dass ihnen erst durch das Legen des Strukturbildes und die damit einhergehende Visualisierung verschiedene relevante Aspekte, Zusammenhänge und Vorgehensweisen bewusst wurden, über die sie sonst nicht nachgedacht und folglich nicht gesprochen hätten. Außerdem war es sinnvoll, dass die-

²⁷⁹ Die Größe sollte in Abhängigkeit zum Erhebungszeitraum und zur erwarteten Dauer der Interviews betrachtet werden. Bei meiner Studie war es gerade noch leistbar, alle elf Interviews zeitnah zum Interkomprehensionskurs durchzuführen.

²⁸⁰ Junge Erwachsene dürften im Allgemeinen kaum Probleme haben, diese Technik anzuwenden.

ses Instrument den ProbandInnen viel Freiraum ließ, um sich selbst auszudrücken, indem beliebig viele Konzept- und Relationskärtchen von den StudentInnen hinzugefügt bzw. vorhandene weggelassen werden konnten. Die Struktur-Lege-Technik eignete sich auch für die beiden ausländischen Studierenden, denen das Sprechen zu den Konzeptkärtchen leichter fiel als das Antworten im Interview. Wahrscheinlich, weil sie durch die Visualisierung den Überblick über das Gesagte behielten und nicht spontan auf eine Frage antworten mussten.

Diese Form der Datenevaluierung machte den StudentInnen Spaß; verlangte von mir als Forscherin jedoch v. a. Geduld und Konzentration: Für mich war es schwierig, mich möglichst im Hintergrund zu halten, um die Gedanken der ProbandInnen – die teils lange überlegten – nicht zu stören und aufmerksam zuzuhören. Gelegentlich musste ich auch das, was die ProbandInnen gelegt hatten, für die Audioaufzeichnung kommentieren, weil sie vergaßen, dazu zu sprechen.²⁸¹ Gleichzeitig glich ich mein zuvor angefertigtes Strukturbild mit dem gerade entstehenden hinsichtlich der verstandenen Subjektiven Theorien ab. Bei Unstimmigkeiten bzw. Unklarheiten war es für mich hilfreich, direkt in einen Dialog-Konsens zu gehen und Rückfragen zu stellen bzw. verschiedene Sachverhalte gleich zu diskutieren oder näher erläutern zu lassen. Dieses Vorgehen machte daher einen weiteren Termin zu einem Dialog-Konsens-Gespräch nach dem Legen des Strukturbildes – wie von Groeben & Scheele (1988) vorgeschlagen – nicht erforderlich, was das Risiko der ProbandInnenmortalität senkte und Zeit sparte.

Hinsichtlich dieses Forschungsinstrumentes hatte ich mich als Forscherin im Vorfeld kritisch hinterfragt, ob es mir von der Persönlichkeit her liegt und darüber nachgedacht, ob es für die ProbandInnengruppe – z. B. in Bezug auf das Alter, die Gruppengröße sowie zeitliche Ressourcen – und den Untersuchungsgegenstand anwendbar ist. Es stellte sich zwar heraus, dass dieses Vorgehen für meine Studie geeignet war, allerdings unterschätzte ich – wie bei den Interviews – den Organisationsaufwand bei der Planung des Untersuchungsdesigns: Für die kommunikative Validierung musste ebenfalls ein Termin mit den StudentInnen vereinbart²⁸², ein Raum gebucht und das Diktiergerät ausgeliehen werden, wobei es zu den gleichen oben bereits genannten Schwierigkeiten kam. Hinzu kommt, dass auch diese Gespräche – wie bei allen Verfahren zum Dialog-Konsens – verschriftlicht werden mussten, was sehr zeitaufwen-

²⁸¹ Die folgende Situation beschreibt, was ich mit *kommentieren* an dieser Stelle meine: „Äh und dann dann **die sind gleich** oder...oder *überraschende Ähnlichkeit haben die* so“ (kV_Tom_22, Herv. J.B.). Der Proband legte in diesem Moment die Karten, ohne darauf einzugehen, was er mit „die sind gleich“ meinte und verband sie mit der Karte „überraschend ähnlich“. Ich kommentierte daraufhin: „Ahm, Norwegisch, Dänisch (Tom: Ja.) und Schwedisch waren also überraschend ähnlich für dich“ (kV_Tom_23). Der Proband bestätigte dies dann mit: „Ja ja, stimmt, sehr ähnlich“ (kV_Tom_24).

²⁸² Wie bereits bei den Leitfadeninterviews erwähnt, erwies sich der Erhebungszeitpunkt zu Beginn der Sommersemesterferien als ungünstig.

dig war. Es musste zudem sichergestellt sein, dass der Raum über genügend Tische verfügte, die zu einer großen Fläche zusammengestellt werden konnten, um ausreichend Platz für das Legen des Strukturbildes zu schaffen.

Zur Erhebung zusätzlicher Daten wurden **C-Tests** zur Sprachstandsbestimmung, **Fragebogen** zur (Sprachen)biographie sowie die **teilnehmende Beobachtung** und **retrospektive Selbstbeobachtung in Form von Lernprotokollen** als ergänzende Forschungsinstrumente eingesetzt (vgl. 4.1.4.2). Die so gewonnenen Daten erwiesen sich als hilfreich bei der Interpretation der Interviewdaten:

Als wichtiger Bestandteil eines Interkomprehensionskurses eignen sich **Lernprotokolle** meiner Meinung nach gut als Datenquelle. Sie spiegeln die subjektiven Wahrnehmungen der StudentInnen und ihre Veränderungen über den Zeitraum der Datenerhebung hinweg wider, beziehen sich auf den konkreten Zielsprachenkontext und enthalten z. T. sehr detaillierte Informationen zum Einsatz der sieben Siebe und zum Erschließungsprozess, mit denen bspw. die in den Interviews eher generellen Informationen zu den Sieben erweitert werden konnten. Die so gewonnenen Daten reflektieren zahlreiche Erfahrungen bezogen auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen, die mit den Aussagen in den Interviews abgeglichen und für die Dateninterpretation herangezogen werden konnten.

Die Lernprotokolle eigneten sich in der vorliegenden Studie jedoch nur zur Gewinnung zusätzlicher Daten: Zum einen, weil keine Rückfragen zu einzelnen Aussagen gestellt werden konnten; zum anderen, weil das Schreiben der Lernprotokolle nicht sehr beliebt war, und deswegen nicht von allen StudentInnen gewissenhaft durchgeführt wurde. Darüber hinaus fiel es den meisten StudentInnen schwer, das eigene Vorgehen zu reflektieren und schriftlich auszudrücken.²⁸³ Einige hatten auch – durch die sich bei jedem Text wiederholenden Fragestellungen – das Gefühl, sie würden jedes Mal das Gleiche schreiben, was sie langweilte. Dennoch erwies sich das Anfertigen der Lernprotokolle nach ein paar Unterrichtseinheiten für die Mehrheit der ProbandInnen als hilfreich für das weitere Texterschließen, da sie einen Einblick in ihre eigenen Erschließungsprozesse sowie -strategien bekamen und für diese sensibilisiert wurden.

Für eine künftige Untersuchung dieser Art wäre es sinnvoll, die Lernprotokolle stärker in den Interkomprehensionsunterricht zu integrieren. Es könnte bspw. für die ganze Gruppe gewinnbringend sein, wenn die Lernprotokolle zusammen mit dem jeweiligen Text besprochen werden, denn auf diese Weise können die StudentInnen voneinander lernen, und die Sinnhaftig-

²⁸³ Besonders den beiden Nichtmuttersprachlern des Deutschen fiel es schwer, ihre Gedanken auf Deutsch oder Englisch wiederzugeben, was dazu führte, dass die Lernprotokolle nicht sehr ausführlich waren.

keit des Schreibens von Lernprotokollen kann noch einmal verdeutlicht werden. Zu beachten ist allerdings, dass dieses Vorgehen einiges an Unterrichtszeit kostet; es ist daher bei der Kursplanung gut zu überlegen, wie man die zeitlichen Ressourcen aufteilt.

Die Daten aus der **teilnehmenden Beobachtung** unterstützten ebenfalls den Prozess des Verstehens und Interpretierens der Interviewdaten. Darüber hinaus baute sich durch die Teilnahme am Kurs ein Vertrauensverhältnis zu den ProbandInnen auf, was sich positiv auf die freiwillige Teilnahme an den Interviews – zu denen alle ProbandInnen erschienen – und auf die Interviewsituationen selbst auswirkte. Dadurch, dass die StudentInnen mich kannten, waren sie entspannt, und ich hatte den Eindruck, dass sie sich in den Interviews – in denen sich eine sehr vertrauensvolle und kooperative Atmosphäre aufbaute – wohlfühlten.

Bezüglich meiner Beobachtungsnotizen bleibt festzuhalten, dass es mir im Kurs z. T. schwerfiel, meine Aufzeichnungen direkt zu machen, oder wenn ich dies tat, die Stichworte hinterher in den richtigen Sinnzusammenhang zu bringen. Im Laufe des Kurses eignete ich es mir daher an, die Notizen direkt nach Kursende noch einmal durchzugehen und so zu ergänzen, dass sie auch nach längerer Zeit noch verständlich und nachvollziehbar sind.

Auch die zusätzlich durch die **C-Tests** und **Fragebögen** zur (Sprachen)biographie erhobenen Daten lieferten wichtige Hintergrundinformationen für die Dateninterpretation, die in den Interviews an sich nicht erhebbar gewesen wären. Sie ermöglichten es mir bspw., Hypothesen zum Zusammenhang des Brückensprachniveaus und der Erschließbarkeit der Zielsprachen zu formulieren.

Die StudentInnen hatten keine Probleme, die beiden C-Tests – die ich mit Blick auf die ermittelten Sprachniveaus durchaus für einsetzbar halte – innerhalb von ca. 50 Minuten auszufüllen. Dennoch sind die Ergebnisse zu hinterfragen. Bei einem Probanden fiel mir auf, dass er zwar fast alle Lücken in den Tests mit den gesuchten Wörtern ergänzen konnte, allerdings nur mit einer geringen Punktzahl abschnitt, weil er zahlreiche Rechtschreibfehler machte. Ich ging daher kritisch mit diesem Ergebnis um.

5.3.2 Zur Datenanalyse

Für die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten erwies es sich für die vorliegende Untersuchung in Bezug auf die Verständnistiefe, die Breite des Spektrums an Subjektiven Theorien und die Qualität der Ergebnisse als sinnvoll, dass neben den Hauptdaten zusätzlich Daten erhoben wurden, die den Untersuchungsgegenstand z. T. aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und zu Erklärungen herangezogen werden konnten.

Als Verfahren zur Datenanalyse entschied ich mich – wie in Unterkap. 4.3.2 begründet – für das thematische Kodieren nach Flick. Es war einfach anzuwenden, berücksichtigte die Subjektivität der einzelnen ProbandInnen und führte zu einem tiefen Verständnis der Daten und des Gegenstandes, weswegen es sich gut für meine Untersuchung eignete. Der einzige Nachteil, den dieses Verfahren für mich mit sich brachte, lag in der finalen Präsentation der Daten, die, wenn man sie gemäß Flicks Analyseschritten detailliert und transparent darstellen will, sehr redundant ist. Es war deshalb wichtig zu überlegen, wie man diese Redundanz vermeiden, und dennoch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit bei der Darstellung gewährleisten kann.

Eine weitere Schwierigkeit stellte zu Beginn der Datenanalyse der Umgang mit den großen Datenmengen dar. Um den Überblick nicht zu verlieren und für eine bessere Organisation der Daten, entschied ich mich für den Einsatz einer Software zur Analyse qualitativer Daten (s. 4.3.4). Dies stellte sich als sehr nützlich heraus, auch wenn es zunächst mit Aufwand verbunden war, unter den zahlreich angebotenen Programmen ein geeignetes auszuwählen.

5.4 Reichweite der Ergebnisse

Die präsentierten Ergebnisse dieser qualitativen Studie sind in ihrer Reichweite zweifellos eingeschränkt, da sie sich nur auf eine spezifische kleine Gruppe in einem konkreten Kontext beziehen. Zwar sind sie intersubjektiv nachvollziehbar und empirisch belegt, eine Generalisierung ist jedoch aufgrund der begrenzten ProbandInnenzahl von mir als Forscherin nicht intendiert. Mir war es wichtig, durch die Auswahl von Extremfällen und eher für den Durchschnitt typischen Fällen (vgl. 4.3.3)²⁸⁴, zunächst die Einzigartigkeit und Subjektivität der einzelnen Fälle zur germanischen Interkomprehension im Hochschulbereich herauszustellen, bevor ich sie fallübergreifend analysierte, um ein möglichst umfassendes Verständnis für dieses weitestgehend unerforschte Feld zu bekommen. Die Ergebnisse dienen daher als Basis für Hypothesen, die von anderen ForscherInnen aufgegriffen werden können.

Neben den Forschungsergebnissen enthalten die in den Einzelfallanalysen und der fallübergreifenden Zusammenschau dargestellten Daten wichtige Anhaltspunkte für die didaktisch-methodische Konzeption und Ausgestaltung eines lernerorientierten einsemestrigen Interkomprehensionskurses zum Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Zielsprachentexte im universitären Bereich.

²⁸⁴ Ich achtete darauf, das Forschungsfeld sowohl vom Rand aus als auch von innen heraus zu erschließen.

6 Schlussbetrachtung und Ausblick

6.1 Schlussbetrachtung der Arbeit

Zur Begründung der Themenwahl führte das erste Kapitel in den Gegenstand des Fremdsprachenlernens im Kontext von rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU ein, indem es zunächst allgemein aufzeigte:

- welche Bedeutung Fremdsprachenkenntnisse und die Förderung von Mehrsprachigkeit sowohl auf gesellschaftspolitischer Ebene als auch auf wirtschaftlicher und individueller Ebene haben und
- welches großes Potenzial v. a. das vernetzte Lehren und Lernen von Fremdsprachen – das lernökonomisch das (fremd)sprachliche Vorwissen von LernerInnen sowie ihre Vorerfahrungen einbezieht – für den effizienten Auf- und Ausbau von (rezeptiver) Mehrsprachigkeit in der EU birgt.

Die Einleitung verwies in diesem Zusammenhang auf das sprachenübergreifende Konzept der Interkomprehension, das bspw. als EuroComprehension in Form des EuroCom-Ansatzes darauf ausgerichtet ist, die vorhandenen (fremd)sprachlichen Ressourcen von EU-BürgerInnen gezielt zu aktivieren, um den zwischensprachlichen Transfer und die rezeptive Mehrsprachigkeit innerhalb der romanischen, germanischen und slawischen Sprachengruppe zu fördern.

Leider kommt dieser Ansatz fast nur zum vernetzten Lernen romanischer Sprachen im universitären Bereich zum Einsatz, während die innerhalb der EU stark vertretenen germanischen Sprachen bislang kaum Beachtung finden. Da in Deutschland jedoch viele StudentInnen – die i. d. R. schon Deutsch- und Englischkenntnisse haben – eine festlandskandinavische Sprache lernen wollen, wurde die Frage aufgeworfen, welches Potenzial Deutsch und Englisch als Brückensprachen haben, und welche Möglichkeit es im universitären Bereich gibt, um effizient und mit möglichst geringem Aufwand für die Lernenden die rezeptive Mehrsprachigkeit innerhalb der germanischen Sprachengruppe interkomprehensionsbasiert zu fördern. Dazu wurden die wesentlichen Ergebnisse zweier Pilotstudien vorgestellt, aus denen hervorgeht, dass sich Deutsch- und Englischkenntnisse gut als Brückensprachen bzw. Transferquellen für die germanische Interkomprehension eignen und auf ihrer Basis sowie mithilfe des EuroComGerm-Ansatzes schwedische, norwegische, dänische und niederländische Lesetexte nach nur wenigen Unterrichtseinheiten inhaltlich global erschlossen werden können.

Um dieses bislang wenig erforschte Feld tiefgreifend zu verstehen, sind v. a. die individuell verschiedenen Sichtweisen der StudentInnen auf das interkomprehensionsbasierte Texterschließen innerhalb der germanischen Sprachenfamilie interessant. Das daraus abgeleitete

Forschungsinteresse umfasste daher die folgenden Aspekte, bei denen die subjektiven Innensichten der StudentInnen im Mittelpunkt standen:

- Was motiviert StudentInnen, an einem Interkomprehensionskurs teilzunehmen?
- Wie hilfreich sind aus StudentInnensicht Deutsch- bzw. Englischkenntnisse, um Texte in zuvor nicht gelernten germanischen Fremdsprachen inhaltlich global zu verstehen?
- Welches Sprachniveau sollte man als Voraussetzung in den Brückensprachen haben?
- Welche subjektiven Theorien entwickeln StudentInnen zu einem Interkomprehensionskurs nach dem EuroComGerm-Ansatz?
- Welche EuroComGerm-Siebe sind hilfreich für das Texterschließen?

Im zweiten Kapitel wurde zunächst der in der Forschungsliteratur nicht einheitlich definierte Begriff *Mehrsprachigkeit* beleuchtet und eine für die vorliegende Arbeit geltende Definition zugrunde gelegt (2.1). Danach galt es, die wesentlichen, in der Einleitung angerissenen Punkte zur rezeptiven Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in der EU aufzugreifen und unter Berücksichtigung der europäischen Sprachenpolitik und -situation sowie des linguistischen und sprachdidaktischen Diskurses zu analysieren (2.2):

Die Diskussion zur Sprachensituation in der EU machte deutlich, dass die Mehrheit der EU-BürgerInnen einsprachig ist, und Deutsch neben Englisch die meisten SprecherInnen hat. Um der dominierenden Einsprachigkeit entgegenzuwirken und dem Ziel der europäischen Sprachenpolitik (Muttersprache + 2) gerecht zu werden, könnte daher – unter Berücksichtigung der vorherrschenden Sprachensituation – eine große Anzahl an EU-BürgerInnen auf Basis des Deutschen und/oder Englischen innerhalb der germanischen Sprachenfamilie durch sprachenübergreifendes Lernen zur Mehrsprachigkeit befähigt werden. Zu klären blieb in diesem Zusammenhang, in welchem Umfang fremdsprachliche Fertigkeiten vermittelt werden sollen. Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung zeigte, dass gerade vor dem Hintergrund sprachenspolitischer Ziele die Beschränkung auf (vorerst) rezeptive fremdsprachliche Fertigkeiten innerhalb von Sprachenfamilien, die den individuellen Bedürfnissen entsprechend ausgebaut werden können, sinnvoll ist. Die Interkomprehension als ein Konzept, das auf die rezeptive Mehrsprachigkeit bzw. den gezielten Erwerb rezeptiver Teilkompetenzen und die kognitive Nutzung von Sprachverwandtschaften abzielt, wurde daher ausführlich diskutiert (2.3).

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit u. a. auf den bereits vorhandenen Deutsch- und Englischkenntnissen liegt, die als Brückensprachen eingesetzt werden können, wurde der EuroComGerm-Ansatz, der speziell für die Interkomprehension in der germanischen Sprachen-

gruppe entwickelt wurde, erläutert. Der sich anschließende Überblick über den Stand der europäischen Interkomprehensionsforschung belegte, dass die Interkomprehension zwar grundsätzlich ein großes Potenzial zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in Europa in sich birgt, innerhalb der germanischen Sprachengruppe bislang allerdings kaum erforscht ist. Aufgrund dieser Tatsache und auf der Basis der angeführten Diskussion zu den Leistungen und Grenzen von Interkomprehension – nach dem EuroCom-Ansatz – wurden abschließend das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen für die vorliegende Studie abgeleitet (2.4). Der Fokus ist dabei auf die subjektiven Sichtweisen von StudentInnen auf das interkomprehensionsbasierte Leseverstehen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Texten mittels des EuroComGerm-Ansatzes und der Brückensprachen Deutsch und Englisch gerichtet.

Im dritten Kapitel diskutierte ich die theoretischen Grundlagen des interkomprehensionsbasierten Erschließens von Lesetexten und davon ausgehend, didaktisch-methodische Schlussfolgerungen für einen Interkomprehensionskurs nach dem EuroComGerm-Ansatz im universitären Bereich, der als Grundlage für die Datenerhebung im Rahmen dieser Studie dienen sollte. Dazu wurden zunächst das interkomprehensionsbasierte Leseverstehen aus kognitionspsychologischer Sicht betrachtet und dessen Besonderheiten zusammengefasst (3.1). Anschließend folgten Überlegungen, wie man diese Erkenntnisse didaktisch-methodisch im Rahmen eines Interkomprehensionskurses berücksichtigen kann (3.2). In diesem Kontext wurden – mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand – die Ziele der Interkomprehensionsdidaktik, wesentliche lernerinterne sowie -externe Faktoren (die das Texterschließen beeinflussen können) und die Technik des optimierten Erschließens nach dem EuroComGerm-Ansatz analysiert.

Über das gesamte Kapitel hinweg waren implizit bereits bestimmte interkomprehensionsdidaktische Prinzipien (wie Rezeptivität, Authentizität, Bewusstmachung und Autonomisierung) zu erkennen, die zum Erreichen der beiden dargelegten interkomprehensionsdidaktischen Hauptziele – die Förderung der Sprachenbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit – hilfreich sind. Sie wurden daher abschließend zusammengefasst und expliziert (3.3).

Das vierte Kapitel beschrieb die empirische Untersuchung und widmete sich in diesem Zusammenhang der forschungsmethodologischen Verortung der Datenerhebung (4.1), der Erhebung der Daten (4.2) sowie der Datenaufbereitung und -auswertung (4.3). Da es in der vorliegenden Arbeit um das Erfassen, Verstehen, Rekonstruieren, Analysieren und Interpretieren der Innensichten von StudentInnen geht, fiel nach der Erläuterung verschiedener forschungs-

methodologischer Ausrichtungen die Wahl auf ein qualitatives, explorativ-interpretatives Forschungsdesign. Darüber hinaus wurden die entsprechenden Gütekriterien, an denen sich das Forschungsvorhaben orientieren sollte, dargelegt: Zu ihnen zählten neben Offenheit und Transparenz v. a. ein auf Kommunikation ausgerichteter Prozesscharakter mit Raum für Flexibilität und das aktive Einbeziehen der ProbandInnen in die Forschung.

Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes und der Forschungsintention erwies sich das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) als interessante Datenerhebungsmethode, da es ein erprobtes und wissenschaftlich fundiertes Konzept ist, das bereits in zahlreichen Studien zur Erfassung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien zum Einsatz kam. Die methodologischen Aspekte dieses zweiphasigen Programms wurden daher mit Blick auf die vorliegende Datenerhebung kritisch analysiert und hinsichtlich ihrer Gegenstandsangemessenheit überprüft – mit dem Ergebnis, dass sich lediglich die erste Phase, die kommunikative Validierung, in leicht abgewandelter Form für die vorliegende Untersuchung eignet. Da diese Phase des FST den Untersuchungsgegenstand jedoch nur aus einer Perspektive betrachtet, wurden weitere Datenerhebungsmethoden und -instrumente diskutiert, was letztlich zu der Entscheidung führte, zusätzlich zu den Hauptdaten, weitere Daten durch C-Tests zur Sprachstandsbestimmung, Fragebogen zur (Sprachen)biographie, teilnehmende Beobachtung und retrospektive Selbstbeobachtung zu erheben.

Der zweite Teil dieses Kapitels galt der Erhebung der Daten (4.2). In ihm wurden die Rahmenbedingungen des Interkomprehensionskurses – der die Grundlage für die Datenerhebung bildete – und die Erhebung der Subjektiven Theorien detailliert beschrieben; dabei wurde sowohl auf das dazu erforderliche Leitfadeninterview und dessen Durchführung als auch auf die Durchführung der kommunikativen Validierung mittels Struktur-Lege-Technik (SLT) ausführlich eingegangen.

Das dritte Unterkapitel widmete sich der Datenaufbereitung und -auswertung (4.3). Die wichtigsten Punkte, die diesbezüglich zu klären waren, bezogen sich auf die folgenden Fragen:

- a) Wie können die vorliegenden Audiodaten gegenstandsangemessen verschriftlicht werden?
- und
- b) Welches methodische Vorgehen eignet sich für die Datenanalyse mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfragen?

Unter Berücksichtigung einschlägiger Fachliteratur zu verschiedenen Transkriptionsverfahren traf ich die Entscheidung, die kompletten Interviews in gebräuchlichem Schriftdeutsch – unter Verwendung der Transkriptionssoftware F4 – zu verschriftlichen.

Im Anschluss wurden die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die Grounded Theory nach Glaser/Strauss und das thematische Kodieren nach Flick – als Verfahren zur Auswertung qualitativer Daten – hinsichtlich ihrer Eignung für die vorliegende Arbeit diskutiert. Dabei erwies sich das vierschriftige thematische Kodieren am geeignetsten, da es zunächst die Individualität der einzelnen Fälle berücksichtigt, bevor diese fallübergreifend analysiert und verglichen werden. Um auch hier wieder die Gegenstandsangemessenheit zu gewährleisten, wurden die vier Analyseschritte nach Flick bewertet. Für die Auswahl der einzelnen Fälle, die nach diesem Verfahren untersucht werden sollten, wurde das Kriterium der theoretischen Sättigung zugrunde gelegt. Das vierte Kapitel endete mit der Beschreibung meines Vorgehens bei der Datenanalyse, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (4.4).

Die Ergebnisse der Datenauswertung wurden in Kapitel fünf in den Einzelfallanalysen sowie der fallübergreifenden Zusammenschau dargestellt und interpretiert. Da Flicks Verfahren in seiner Ausführlichkeit leider zu redundanten Darstellungen geführt hätte, wählte ich für dieses Kapitel eine stark verkürzte, auf wesentliche Stichpunkte reduzierte Abbildung der Einzelfallanalysen (5.1). Bei der auf den Einzelfallanalysen basierenden fallübergreifenden Zusammenschau wurden die Ergebnisse entsprechend der erarbeiteten thematischen Struktur²⁸⁵ präsentiert und die wesentlichsten Punkte noch einmal in dem jeweiligen Fazit zusammengefasst (5.2). Das fünfte Kapitel endete mit einer kritischen Betrachtung des methodischen Vorgehens bei der Datenerhebung und -analyse (5.3) sowie einer Diskussion zur Reichweite der Ergebnisse dieser Studie (5.4).

Die Subjektiven Theorien der Studierenden²⁸⁶ belegen, dass innerhalb der germanischen Sprachenfamilie fremdsprachliche Lesetexte im universitären Bereich interkomprehensionsbasiert auf der Basis von Deutsch- und Englischkenntnissen bereits nach kurzer Zeit und ohne viel Training mittels der sieben EuroComGerm-Siebe inhaltlich global erschlossen werden können (vgl. 2.3.3, Marx 2007a bzw. die Ergebnisse von Studien mit erwachsenen LernerInnen im romanischen Bereich der Interkomprehension von Mahlmeister 2004; Meißner 2004b, 2010c; Meißner & Morkötter 2009; Müller-Lancé 2006 und Reissner 2007).

Die StudentInnen werden im Interkomprehensionskurs für den Sprachvergleich sensibilisiert und dazu befähigt, ihr sprachliches (Vor)wissen beim Texterschließen einzubeziehen bzw. neues Wissen an bereits vorhandenes anzuknüpfen. Dabei spielen die Anzahl an Brücken-

²⁸⁵ Die thematische Struktur wurde mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfragen anhand des Datenmaterials entwickelt.

²⁸⁶ Wie die Datenauswertung zeigt, kommen die StudentInnen, die sich für das interkomprehensionsbasierte sprachenübergreifende und effiziente Erschließen von Texten in gleich mehreren nahverwandten Fremdsprachen interessieren, aus der naturwissenschaftlichen Richtung bzw. aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften.

sprachen, deren Sprachniveau und der Grad ihrer typologischen Verwandtschaft zu den Zielsprachen eine Rolle. Darüber hinaus werden die StudentInnen zur Reflexion und Beurteilung des eigenen Lernprozesses angeregt und bekommen einen Einblick in ihre Lernpotenziale, Verstehenspotenziale und Lernstrategien, was zu einer Steigerung der Sprachenbewusstheit sowie der Sprachlernbewusstheit führt.

Deutsch eignet sich dabei – im Vergleich zum Englischen, das in deutlich geringerem Maße hilft – besonders gut als Transferquelle für das Verstehen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Lesetexte. Mit 27% ist es neben Englisch (51%) die meistgesprochene Mutter- bzw. Fremdsprache in der EU (vgl. Tab. 2 sowie Unterkap. 2.2.3), und hat damit ein großes Potenzial für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen innerhalb der germanischen Sprachengruppe und für die Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU. Ein Interkomprehensionskurs zum Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Lesetexte auf Basis des Deutschen und Englischen sowie des EuroComGerm-Ansatzes könnte daher einen Beitrag dazu leisten, dass die individuelle Mehrsprachigkeit in Europa zukünftig die Regel und nicht wie bislang eine Ausnahme ist. Denn das interkomprehensionsbasierte Texterschließen löst – wie auch die vorliegende Studie belegt – „das Fremdsprachenlernen aus der Fixierung auf einzelne Zielsprachen [...], um das Erlernen mehrerer Sprachen instrumental, plurilingual und plurikulturell ‚zusammenzudenken‘“ (Meißner 1996: 285, Herv. im Orig.; vgl. auch Bär 2009: 25) und eignet sich im universitären Bereich als Ergänzung zum Fremdsprachenunterricht.

6.2 Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt, dass die germanische Interkomprehension nach dem EuroComGerm-Ansatz im universitären Rahmen ein durchaus ernst zu nehmendes Konzept zur Förderung und zum Ausbau der vom Europarat geforderten individuellen europäischen Mehrsprachigkeit ist. Es bedarf allerdings noch weiterer Forschung auf diesem Gebiet. Im Folgenden sind daher die wesentlichen Ergebnisse dieser Arbeit, die als Ausgangsbasis für Anschlussstudien dienen können, noch einmal in Form von Hypothesen²⁸⁷ zusammengefasst. Für eine bessere Übersichtlichkeit behalte ich die bereits bei der Formulierung der Forschungsfragen festgelegte (s. 2.4) und bei der fallübergreifenden Zusammenschau (s. 5.2) berücksichtigte Struktur bei. Die Hypothesen beziehen sich damit auf:

- 1) das interkomprehensionsbasierte Texterschließen nach dem EuroComGerm-Ansatz,

²⁸⁷ Die Hypothesen beziehen sich nur auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand: das interkomprehensionsbasierte Erschließen von schwedischen, norwegischen, dänischen und niederländischen Lesetexten im universitären Bereich auf Basis des Deutschen und Englischen sowie der sieben EuroComGerm-Siebe.

- 2) das plurilinguale Vorwissen der Lernenden und ihr Sprachniveau in den Brückensprachen Deutsch und Englisch sowie
- 3) den beim Erschließen empfundenen Schwierigkeitsgrad der einzelnen Zielsprachen und den Einsatz der sieben Siebe.

1) Hypothesen zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen nach dem EuroComGerm-Ansatz:

1. Sensibilisiert ein Interkomprehensionskurs nach dem EuroComGerm-Ansatz im universitären Bereich die LernerInnen für linguistische Gemeinsamkeiten innerhalb der germanischen Sprachenfamilie und für das sprachenübergreifende fremdsprachliche Lesen,
 - a) empfinden sie die Zielsprachen nicht mehr als so fremd und so schwer (wie gedacht), was sie motiviert, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.
 - b) führt dies zu einem schnellen Anstieg der Interkomprehensionskompetenz.
 - c) fangen sie an, fremdsprachliche Texte bewusster zu lesen und sowohl Erschließungsstrategien als auch ihr (fremd)sprachliches Vorwissen gezielt einzusetzen, was das Verstehen fremdsprachlicher Texte erleichtert.
 - d) beeinflusst dies ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen positiv.
 - e) verstärkt sich ihr Interesse, eine der Zielsprachen lernen zu wollen.
 - f) nehmen StudentInnen – wenn sie zeitgleich eine der Zielsprachen lernen – das Wissen aus dem Kurs und das Anwenden der EuroComGerm-Siebe als Vorteil gegenüber anderen StudentInnen im Sprachkurs wahr und empfinden den Interkomprehensionskurs als eine gute Ergänzung zum traditionellen Fremdsprachenlernen, die den Einstieg in das Lernen einer der Zielsprachen erleichtert.
2. Werden mehrere germanische Zielsprachen in einem Interkomprehensionskurs behandelt, regt dies sowohl den inter- als auch den intralingualen Transfer innerhalb der Zielsprachensysteme an, was die Transferpotenziale sowie Synergieeffekte erhöht und letztlich die rezeptive Mehrsprachigkeit fördert. Dabei wird nicht nur verstärkt neues zielsprachliches und strategisches Wissen durch proaktiven Transfer aufgebaut, sondern es werden auch die Brückensprachenkenntnisse durch retroaktiven Transfer gefestigt und erweitert.

2) Hypothesen zum plurilingualen Vorwissen der Lernenden sowie zu ihrem Sprachniveau in den Brückensprachen Deutsch und Englisch:

3. Je größer die Anzahl der zur Verfügung stehenden Brückensprachen und deren Niveau ist, umso schneller und erfolgreicher können schwedische, norwegische, dänische und

niederländische Texte nach dem EuroComGerm-Ansatz interkomprehensionsbasiert erschlossen werden.

4. Sofern nur Deutsch und Englisch als Brückensprachen zur Verfügung stehen:
 - a) spielen selbst sehr gute Englischkenntnisse bei einem muttersprachlichen oder B2-Niveau in Deutsch nur eine untergeordnete Rolle für das Texterschließen.
 - b) ist das Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer und niederländischer Zielsprachentexte umso schwieriger und anstrengender, desto geringer das Sprachniveau in Deutsch ist.
5. Ab einem bestimmten Sprachniveau in den Brückensprachen hat die typologische Nähe/Distanz von Brücken- und Zielsprache(n) einen Einfluss auf die Auswahl der Brückensprache(n) beim Texterschließen.

3) Hypothesen zum subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrad beim Erschließen der einzelnen Zielsprachen und zum Rückgriff auf die sieben Siebe:

6. Die individuelle Beurteilung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Zielsprachen anhand der Erschließbarkeit der Zielsprachentexte wird u. a. von den vorhandenen Brückensprachen, deren jeweiligem Sprachniveau sowie ihrer linguistischen Nähe/Distanz zu den Zielsprachen beeinflusst. Werden in einem Interkomprehensionskurs mehrere germanische Zielsprachen behandelt, wirkt sich innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen zudem die Reihenfolge auf den subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrad der einzelnen festlandskandinavischen Sprachen aus.
 - a) Ist die erste im Interkomprehensionskurs behandelte Zielsprache Schwedisch, sind die Texte für StudentInnen mit brückensprachlichen Deutsch- und Englischkenntnissen – bei der Zielsprachenkombination Schwedisch, Norwegisch, Dänisch, Niederländisch – am schwersten zu erschließen. Mit jeder weiteren im Kurs behandelten festlandskandinavischen Zielsprache sinkt der empfundene Schwierigkeitsgrad der nachfolgenden Zielsprachen.
 - b) Haben StudentInnen ein muttersprachliches Niveau in Deutsch – ohne Kenntnisse in einer der festlandskandinavischen Sprachen –, fällt ihnen das Erschließen niederländischer Texte – bei der Zielsprachenkombination Schwedisch, Norwegisch, Dänisch, Niederländisch – am leichtesten.
7. StudentInnen aus dem mathematischen, natur- bzw. ingenieurwissenschaftlichen Bereich fokussieren beim Texterschließen innerhalb der germanischen Sprachengruppe vorrangig die lexikalische Seite der Zielsprachenwörter, um die für das Verstehen notwendige lexikalische Basis zu schaffen. Für das Erschließen schwedischer, norwegischer, dänischer

und niederländischer Zielsprachentexte sind daher Sieb 1 (Internationalismen und pangermanischer Wortschatz), Sieb 2 (Funktionswörter) und Sieb 3 (Lautentsprechungen) am hilfreichsten.

8. Wenn die lexikalischen Siebe nicht ausreichen, den Textinhalt global zu erschließen oder wenn die LernerInnen mehr Details erschließen wollen, erhöhen sie den Grad der lexikalischen Erschließung, indem sie die strukturellen Siebe 5 (syntaktische Strukturen), 6 (morphosyntaktische Elemente) und 7 (Prä- und Suffixe) hinzuziehen.
9. Sehr hilfreich für das Erschließen niederländischer Lesetexte – für StudentInnen mit den Brückensprachen Deutsch und Englisch – ist die Aussprache, da das Erkennen von Kognaten hier eher auf Basis phonologischer statt graphischer Ähnlichkeiten (wie bei den festlandskandinavischen Sprachen) erfolgt.

Wie die Hypothesen zeigen, bedarf es weiterer gezielter Anschlussforschung und fundierter empirischer Ergebnisse, um die germanische Interkomprehension auf der Basis des EuroComGerm-Ansatzes sowie der Brückensprachen Deutsch und Englisch noch umfassender zu verstehen und ihren Einsatz zu rechtfertigen. Es bleibt zudem durch mittel- und langfristige Untersuchungen festzustellen:

- wie nachhaltig die Ergebnisse eines 22 UE umfassenden Interkomprehensionskurses sind, z. B. in Bezug
 - auf die Steigerung der Sprachen- bzw. Sprachlernbewusstheit
 - die Motivation und
 - das Interesse, eine der Zielsprachen zu lernen und sich eigenständig auch weiterhin mit der Interkomprehension auseinanderzusetzen;
- inwiefern sich ein Interkomprehensionskurs tatsächlich auf das anschließende Lernen einer der Zielsprachen auswirkt – ob er z. B. zu einem schnelleren, einfacheren und effizienteren Aufbau produktiver Fertigkeiten führt und
- inwiefern sich die Interkomprehensionserfahrungen auf das gesamte weitere Fremdsprachenlernen auswirken.

Hierzu könnten neben der Erhebung qualitativer Daten durchaus auch quantitative Daten, wie z. B. Tests zum Leseverstehen, Interkomprehensionstests oder ausführlichere Fragebogen, aufschlussreich sein.

Zudem ist es wichtig, ein Angebot an interkomprehensionsbasierten Konzepten zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit in gleich mehreren germanischen Fremdsprachen für weitere Zielgruppen zu entwickeln. Denn sollten die germanische Interkomprehension und speziell

der EuroComGerm-Ansatz „nur auf die Gruppen der universitären oder bereits mehrsprachigen Lerner beschränkt bleiben“, besteht nach Hufeisen & Marx die Gefahr, „im Archiv der Sprachlehr- und -lernforschung bzw. der Didaktik zu verschwinden“ (Hufeisen & Marx 2005: 150). Es ist daher erforderlich, die Einsatzmöglichkeiten und den Nutzen von EuroComGerm bzw. der germanischen Interkomprehension zukünftig nicht nur für den universitären, sondern v. a. auch für den schulischen Kontext und für die außeruniversitäre Erwachsenenbildung – z. B. im Volkshochschulbereich – zu erforschen.

Bär (2009: 525–526), der die romanische Interkomprehension anhand von SchülerInnen der Klassen 8 bis 10 im deutschen Schulsystem untersucht, kann sich bspw. vorstellen, dass **ein Interkomprehensionskurs bezogen auf die romanische Sprachengruppe** im schulischen Bereich:

- als motivationsförderndes **Vorschaltmodul** zum Einstieg in eine neue Zielsprache;
- als **Schnuppermodul**, das im Rahmen einer Projekt- oder Themenwoche erste Einblicke in eine Zielsprache gewährt und eventuell das Interesse, diese zu lernen, steigert;
- als **Beschleunigungsmodul**, um das Leseverstehen während des formalen Lernens einer ausgewählten Zielsprache gezielt auszubauen, „indem der Fokus auf die Erschließung inhaltlich und sprachlich komplexerer Texte in der (bis zu einem gewissen Grad) bekannten Sprache gelegt wird“;
- als **Vertiefungsmodul** „im Rahmen von speziell ausgerichteten Lesekursen in der Oberstufe, um interessierten Schülern rezeptive Einblicke in weitere Fremdsprachen zu gewähren“ oder auch
- als **Lernkompetenzmodul**, das die Sprachlernbewusstheit fördert, um „eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess [...] und einen reflexiven Blick auf das eigene Ich als Lerner zu initiieren“, eingesetzt werden könnte (Bär 2009: 525–526).

Da die germanischen Sprachen – abgesehen vom Englischen – im deutschen Schulsystem weitaus seltener gelehrt und gelernt werden als die romanischen – wie z. B. Französisch oder Spanisch –, wird es vermutlich nur wenige Gelegenheiten geben, einen Interkomprehensionskurs nach dem EuroComGerm-Ansatz als Vorschalt- oder Beschleunigungsmodul anbieten und erforschen zu können. Praktikabler wären – aus meiner Sicht – Schnupper-, Vertiefungs- und Lernkompetenzmodule zur germanischen Interkomprehension. Hierzu gibt es bislang keine mir bekannten wissenschaftlichen Untersuchungen, und der Bedarf an empirischer For-

schung zur germanischen Interkomprehension ist damit ebenfalls im schulischen Bereich ein Desiderat.

Im universitären²⁸⁸ und außeruniversitären Bereich der Erwachsenenbildung – bspw. an Volkshochschulen – sind neben dem Kursformat, das die Grundlage für die vorliegende Studie lieferte und das entsprechend Bär's Terminologie als Vertiefungsmodul zu verstehen ist (vgl. Bär 2009: 525), weitere Optionen denkbar, um möglichst viele EuropäerInnen mit dem sprachenübergreifenden Lernen – speziell innerhalb der germanischen Sprachen Deutsch, Englisch, Schwedisch, Dänisch, Norwegisch und Niederländisch – vertraut zu machen und ihre individuelle rezeptive Mehrsprachigkeit zu fördern:

- als **Schnuppermodul**, das z. B. aus zwei oder vier UE bestehend bereits in einen Anfängersprachkurs in eine der o. g. germanischen Sprachen integriert werden kann. Ziel sollte es sein, den KursteilnehmerInnen einen Einblick in weitere germanische Sprachen zu gewähren und sie auf die große Ähnlichkeit innerhalb der germanischen Sprachen aufmerksam zu machen, um ihr Interesse für das sprachenübergreifende Fremdsprachenlernen zu wecken und ihre Motivation, sich mit Fremdsprachen zu beschäftigen, zu steigern;
- als motivationssteigerndes **Vorschaltmodul**, um den LernerInnen den Einstieg in eine germanische Zielsprache zu erleichtern und ihnen aufzuzeigen, was sie bereits alles an (Vor)wissen mitbringen, um die Zielsprache effizienter zu lernen oder
- als **Vertiefungsmodul**, um mit nur 22 UE gezielt das Leseverstehen in mehreren germanischen Zielsprachen zu fördern und in einem Anschlusskurs eventuell darauf aufbauend auch das Hörverstehen. Dieses Vertiefungsmodul könnte gleichzeitig als **Lernkompetenzmodul**, welches die Sprachen- und die Sprachlernbewusstheit fördert, fungieren.

Festzuhalten bleibt: Interkomprehensionsbasierte Lehr- und Lernkonzepte nach dem EuroComGerm-Ansatz bieten vielfältige Einsatzmöglichkeiten und haben ausgehend von den Brückensprachen Deutsch und Englisch das Potenzial, die individuelle rezeptive Mehrsprachigkeit in Europa sowie das effiziente sprachenübergreifende Fremdsprachenlernen zu fördern, denn

if learners are not consciously able to compare their languages or if they attempt to separate them, many benefits of their multilingual state will be lost. Thus, a consciousness-raising of multilingual advantages and the ability to compare systems is needed in order to make use of these, just as learners will not bor-

²⁸⁸ In dem v. a. das Interesse am Lernen der nordgermanischen Sprachen Schwedisch und Norwegisch seit geraumer Zeit sehr groß ist (s. 1.2.1).

row from other languages unless they are at some level aware of the similarities between them (Marx 2010a: 227).

Der germanischen Interkomprehension müsste dazu jedoch in Theorie und Praxis mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem weitere Forschung betrieben und sowohl universitäre als auch außeruniversitäre und schulische Angebote zum interkomprehensionsbasierten Lernen germanischer Fremdsprachen geschaffen werden.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri; Demirkaya; Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, S. 47–56.
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahrens, Rüdiger (2004): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch; Königs & Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, S. 9–15.
- Alves, Sonia Santos & Mendes, Luis (2006): Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. In: *Language and Intercultural Communication* 6 (3-4), S. 211–218.
- Apeltauer, Ernst & Senyildiz, Anastasia (2011): *Lernen in mehrsprachigen Klassen - Sprachlernbiographien nutzen. Grundlagen, Perspektiven, Anregungen - für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Scriptor-Verl.
- Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Arntz, Reiner (2011): Polyglott dank EuroCom – das didaktische Potential der Interkomprehension. In: Pöckl; Ohnheiser & Sandrini (Hg.): *Translation - Sprachvariation - Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag*, S. 471–481.
- Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hg.) (2009): *The exploration of multilingualism development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
- Asano, Yuki (2011): Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen - liegt ihnen ein gemeinsamer kognitiver Mechanismus zugrunde? In: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (Hrsg.): *JDZB-Tagungsband 61*. Berlin: JDZB, S. 11–25.
- Askedal, John Ole (2011): The Germanic languages. In: Kortmann (Hg.): *The languages and linguistics of Europe a comprehensive guide*, S. 47–68.
- Bahr, Andreas (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht: Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Univ.-Verl. Brockmeyer.
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.

- Bär, Marcus (2006): Italienisch interkomprehensiv. Erfahrungen mit einem Eingangsmodul an der Schule. In: Martinez & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, S. 95–109.
- Bär, Marcus (2009): Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus (2010): Motivation durch Interkomprehensionsunterricht - empirisch geprüft. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 281–290.
- Bär, Marcus (2011): Die Hypothesengrammatik als Aufgabenform im sprachenbewusstheitsfördernden Tertiärsprachenunterricht. In: Reissner (Hg.): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*, S. 137–162.
- Bär, Marcus; Gerdes, Barbara; Meißner, Franz-Joseph & Ring, Julitte (2005): Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. In: *Hispanorama* (110/4), S. 84–93.
- Bär, Marcus & Meißner, Franz-Joseph (2011): Interkomprehension und Übersetzen: Vorläufige Gedanken zum Verhältnis von Interkomprehension und Traduktologie. In: Pöckl; Ohnheiser & Sandrini (Hg.): *Translation - Sprachvariation - Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag*, S. 459–469.
- Baur, Rupprecht S.; Grotjahn, Rüdiger & Spettmann, Melanie (2006): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In: Timm (Hg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation: Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*, S. 389–406.
- Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie (2010): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*, S. 430–441.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch; Christ & Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 439–445.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Bausch, Karl-Richard & Helbig-Reuter, Beate (2003): Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (56), S. 194–201.

- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Beerens, Roos (2010): Receptive multilingualism as a language mode in the Dutch-German border area. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Beerens, Roos & Thijs, Jan D. ten (2012): Key words in Dutch - German receptive multilingualism. In: Roll & Schilling (Hg.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Grieffhaber zum 65. Geburtstag*, S. 33–46.
- Behr, Ursula (2007): Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung. Tübingen: Narr.
- Bennewitz, Hedda (2010): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser; Langer & Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 43–59.
- Berthele, Raphael (2007a): Sieb 5: Syntaktische Strukturen. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 167–179.
- Berthele, Raphael (2007b): Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 15–26.
- Berthele, Raphael; Colliander, Peter; Duke, Janet; Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline; Marx, Nicole et al. (2011): Zu den Grenzen des EuroCom-Konzeptes für EuroComGerm - Zwischenfazit. In: Pöckl; Ohnheiser & Sandrini (Hg.): *Translation - Sprachvariation - Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag*, S. 483–498.
- Biebricher, Christine (2008): Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens. Tübingen: Narr.
- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (1), S. 113–141.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Blanche-Benveniste, Claire & Valli, André (Hg.) (1997): L' intercompréhension. Le cas des langues romanes. Vanves: EDICEF (Le français dans le monde Numéro spécial, 1997).
- Blondin, Christiane; Candelier, Michael; Edelenbos, Peter; Johnstone, Richard; Kubanek-German, Angelika & Taeschner, Traute (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.

- Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald; Wierlacher, Alois (Hg.) & Dengel, Barbara (Dokumentation) (2010): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeitsdidaktik. Band 36. München: iudicium.
- Böhm, Andreas (2010): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 475–485.
- Böing, Maik (2004): Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang - ein Erfahrungsbericht. In: *französisch heute* 34 (1), S. 18–31.
- Bonato, Marcellus (1990): Wissensstrukturierung mittels Struktur-Lege-Techniken eine graphentheoretische Analyse von Wissensnetzen. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Braunmüller, Kurt (2007a): Die skandinavischen Sprachen im Überblick. 3. Aufl. Tübingen: Francke.
- Braunmüller, Kurt (2007b): Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages: A description of a scenario. In: ten Thije & Zeevaert (Hg.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies, and didactic concepts*, S. 25–47.
- Braunmüller, Kurt & Zeevaert, Ludger (2001): Semikommunikation, rezeptive Mehrsprachigkeit und verwandte Phänomene. Eine bibliographische Bestandsaufnahme. (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B, 19). Hamburg: Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit.
- Breuer, Franz; Dieris, Barbara & Lettau, Antje (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Candelier, Michel; Camillieri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildiko; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Noguerol, Artur & Molinié, Muriel (Hg.) (2007): A travers les langues et les cultures. Across languages and cultures. CARAP. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. 2. Aufl. Strasbourg: Council of Europe (ECML research and development reports series).
- Capucho, Filomena & Oliveira, Ana (2005): "Eu & I" – On the notion of intercomprehension. In: Martins (Hg.): *Building bridges. European awareness and intercomprehension*, S. 11–18.

- Carullo, Ana María; Marchiaro, Silvana & Pérez, Ana Cecilia (2010): Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 250–266.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate & Schmelter, Lars (2003): 108. Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch; Christ & Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 499–505.
- Castagne, Eric (2002): Comment accéder à l'intercompréhension européenne: quelques pistes inspirées de l'expérience EUROM4. In: Müller-Lancé & Riehl (Hg.): *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, S. 99–107.
- Castagne, Eric (2004a): Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes. In: Castagne (Hg.): *Intercompréhension et inférences actes du Colloque EuroSem, Reims 2003*, S. 91–115.
- Castagne, Eric (Hg.) (2004b): Intercompréhension et inférences actes du Colloque EuroSem, Reims 2003. Reims: Presses Univ. de Reims. www.logatom.free.fr/eurosem2003.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Castagne, Eric (2004c): Intercompréhension européenne et plurilinguisme: propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue. In: Klein & Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, S. 95–108.
- Castagne, Eric (2004d): Le programme InterCompréhension Européenne (ICE). In: Castagne (Hg.): *Intercompréhension et inférences actes du Colloque EuroSem, Reims 2003*, S. 13–17.
- Castagne, Eric (Hg.) (2007): Les enjeux de l'intercompréhension. [Reims]: EPURE. www.logatome.eu/Enjeux%20intercomprehension.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Castagne, Eric (2010): Systémiques, hiérarchisations et autonomisations: ver une dynamique évolutive et adaptative. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 11–16.
- Castagne, Eric & Chartier, Jean-Paul (2007): Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues: réflexions et pistes. www.logatome.eu/publicat/Paris2007.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Cenoz, Jasone (2001): The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: Cenoz; Hufeisen & Jessner (Hg.):

Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psychological perspectives, S. 8–20.

Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hg.) (2001a): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psychological perspectives*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hg.) (2001b): *Looking beyond second language acquisition studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.

Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hg.) (2003): *The multilingual lexicon*. Dordrecht [u.a.]: Kluwer.

Christ, Herbert (2000): Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Helbig; Kleppin & Königs (Hg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*, S. 3–20.

Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch; Königs & Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, S. 30–38.

Christ, Ingeborg (2006): Wozu lernt man heute fremde Sprachen? In: Scherfer & Wolff (Hg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*, S. 39–68.

Christ, Ingeborg (2009): Europäische Politik für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Jung (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, S. 475–482.

Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (2006): Psychologie des Lesens. In: Franzmann & Jäger (Hg.): *Handbuch Lesen*, S. 145–223.

Cillia, Rudolf de; Krumm, Hans-Jürgen & Wodak, Ruth (Hg.) (2003): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Verl. der Österr. Akad. der Wiss.

CiLT - The National Centre for Languages (Hg.) (2003): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. www.ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.

Committee of Ministers (1998): Recommendation No. R (98) 6. www.wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2, zuletzt geprüft am 27.06.2015.

Council for Cultural Co-operation (2001): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Cropley, Arthur J. (2011): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. 4. Aufl. Magdeburg: Klotz.
- Dabène, Louise (2003): De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. www.lidil.revues.org/index1573.html?file=1 PDF, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Dabène, Louise & Degache, Christian (Hg.) (1996): Comprendre les langues voisines. Paris: Didier Erudition.
- Dann, Hanns-Dietrich (1997): Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser & Reusser-Weyeneth (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, S. 163–182.
- Das Europäische Parlament, der Rat und die Kommission (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- De Bot, Kees (1992): A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. In: *Applied Linguistics* 13 (1), S. 1–24.
- De Bot, Kees (2004): The multilingual lexicon: modeling selection and control. In: *International Journal of Multilingualism* (1), S. 14–32.
- De Florio-Hansen, Inez (2003a): Lesemotivation und Lesekompetenz. Techniken und Strategien für das Leseverstehen. In: *Fremdsprachenunterricht* (6), S. 403–408.
- De Florio-Hansen, Inez (2003b): Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56 (2), S. 16–23.
- De Florio-Hansen, Inez (2006): Intercomprehension - and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In: Martinez & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, S. 27–35.
- Degache, Christian (1997a): Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/ Socrates. www.w3.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Degache, Christian (1997b): La mise au point d'un dispositif intégré d'enregistrement des interactions apprenant-didacticiel (programme Galatea/Socrates). www.galanet.be/publication/fichiers/dc1997.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Degache, Christian (2002): Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones. In: Kischel (Hg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, S. 269–281.

- Degache, Christian (2003): Romance cross-comprehension and language teaching: a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution. www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Degener, Janna (2011): Sprachen im Kontakt - Forscher diskutieren in Greifswald. www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de8613926.htm, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Deneke, Sandra (2006): Konstruktionen über Schriftsprache und Schriftsprachlernen. Eine qualitative Analyse bei Schülern im Förderschwerpunkt Lernen. www.edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh06/516544462.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Dittmar, Norbert (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Dörnyei, Zoltán (2003): Attitudes, orientations and motivations in language learning. Advances in theory, research and applications. In: Dörnyei (Hg.): *Attitudes, orientations, and motivations in language learning. Advances in theory, research, and applications*, S. 3–32.
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus: Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress.
- Doyé, Peter (2004): A methodological framework for the teaching of intercomprehension. In: *Language Learning Journal* (30), S. 59–68.
- Doyé, Peter (2005a): Interkomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Doyé, Peter (2005b): Learning and teaching intercomprehension. In: Shopov (Hg.): *Intercomprehension analysis. A textbook*, S. 9–27.
- Doyé, Peter (2006a): Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Martinez & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, S. 13–26.
- Doyé, Peter (2006b): Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17 (2), S. 245–256.
- Doyé, Peter (2007): Der Faktor Sprachverwandtschaft in der Interkomprehension. In: Gómez-Pablos & Ollivier (Hg.): *Aktuelle Tendenzen in der romanischen Didaktik*, S. 153–173.
- Doyé, Peter (Hg.) (2008): Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

- Doyé, Peter (2008a): Dritter Beitrag: Education for Plurilingualism. In: Doyé (Hg.): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, S. 35–53.
- Doyé, Peter (2008b): Neunter Beitrag: Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung. In: Doyé (Hg.): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, S. 165–179.
- Doyé, Peter (2008c): Zehnter Beitrag: Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Doyé (Hg.): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, S. 181–197.
- Doyé, Peter (2010): Interkomprehensives Lernen als ein Weg zur Selbstständigkeit. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 128–145.
- Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2010): Transkription. In: Mey & Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 723–733.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2011): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg. www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Duke, Janet (2007a): 15 Miniporträt Bokmål. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 299–324.
- Duke, Janet (2007b): Sieb 4: Rechtschreibung und Aussprache. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 145–165.
- Duke, Janet (2010): Germanische Interkomprehension aus dem transatlantischen Blickwinkel. In: Bogner et al. (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, S. 141–160.
- Duke, Janet; Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (2004): Die sieben Siebe des EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen. In: Klein & Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, S. 109–134.
- Ecke, Peter (2009): Multilingualism resources: Associations, journals, book series, bibliographies and conference lists. In: Aronin & Hufeisen (Hg.): *The exploration of multilingualism development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, S. 139–154.
- Edmondson, Willis J. (2001): Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie. In: Aguado; Riemer & Henrici (Hg.): *Wege und Ziele. Zur*

Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen): Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag, S. 137–154.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Aufl. Tübingen [u.a.]: Francke.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Aufl. Tübingen [u.a.]: Francke.

Eggs, Ekkehard (2006): Die Etablierung der Nationalsprachen in Europa. www.de.scribd.com/doc/103171839/Ekkehard-Eggs-Die-Etablierung-der-Nationalsprachen-in-Europa-Dakar-2006, zuletzt geprüft am 27.06.2015.

Ehlers, Swantje (2006a): Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia* (4/3), S. 31–38.

Ehlers, Swantje (2006b): Inferentielle Aktivitäten beim Lesen narrativer Texte. In: Wolff (Hg.): *Mehrsprachige Individuen - vielsprachige Gesellschaften*, S. 121–132.

Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms & Schmidt (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, S. 109–116.

Ehlich, Konrad & Redder, Angelika (2008): Mehrsprachigkeit und Europa – sprachen- und bildungspolitische Dilemmata. In: Ehlich & Redder (Hg.): *Mehrsprachigkeit für Europa – sprachen- und bildungspolitische Perspektiven*, S. 5–19.

Ernst, Peter & Fischer, Gottfried (2001): Die germanischen Sprachen im Kreis des Indogermanischen. Wien: Edition Praesens.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. [www://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_de.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_de.pdf), zuletzt geprüft am 27.06.2015.

Europäische Kommission (2001): Eurobarometer 54 Special. Europeans and languages. www.ec.europa.eu/languages/documents/2001-special-eurobarometer-survey-54europeans-and-languages-report_en.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.

Europäische Kommission (2005): Eine neue Rahmenstrategie für die Mehrsprachigkeit. www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_mehrsprachigkeit/2005_11_kom_rahmenstrategie_mehrsprachigkeit.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.

Europäische Kommission (2006): Eurobarometer Spezial. Die Europäer und ihre Sprachen. www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_de.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.

- Europäische Kommission (2007): Lingua. www.p21208.typo3server.info/253.0.html, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäische Kommission (2008a): Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. www.ec.europa.eu/languages/documents/report_de.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäische Kommission (2008b): Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_de.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäische Kommission (2008c): Viele Sprachen für ein Europa. Sprachen in der Europäischen Union. www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_de.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäische Kommission (2009): Mehrsprachigkeit - eine Brücke der Verständigung. www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_mehrsprachigkeit/2009_kom_publ_mehrsprachigkeit.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäische Kommission (2010): Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/ET_Broschdef_8187.pdf?4dzi3h, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäische Kommission (2011): Eurobarometer 313. Users language preferences online. www.ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_313_en.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäische Kommission (2012a): Language competences for employability, mobility and growth. www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&=1, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäische Kommission (2012b): Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europäisches Parlament (2008): Mehrsprachigkeit: Von den politischen Zielen zur Umsetzung. www.europarl.europa.eu/committees/en/cult/studiesdownload.html?languageDocument=DE&file=23649, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Europarat (2002): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002. www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.

- Europarat (2003): Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Europarat (2010): Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_Forum_Geneva/GuideEPI2010_EN.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Fabriz, Sabine (2009): Überprüfung des Konstruktions-Integrations-Modells von Kintsch. Studien zur Repräsentation von Texten bei Kindern. Frankfurt (Main): Univ.-Bibliothek Frankfurt am Main
- Fäcke, Christiane; Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2012): Mehrsprachigkeit. Bildung - Kommunikation - Standards ; [3. Bundeskongress des GMF]. Gesamtverband Moderne Fremdsprachen. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Faistauer, Renate (2001): 88. Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig; Götze; Henrici & Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, S. 864–871.
- Fatke, Reinhard (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser; Langer & Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 159–172.
- Fehling, Sylvia (2008): Language awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Lang.
- Flick, Uwe (1989): Vertrauen, Verwalten, Einweisen: Subjektive Vertrauensatheorien in sozialpsychiatrischer Beratung. Freie Univ. Wiesbaden, Berlin: Dt.-Univ.-Verlag.
- Flick, Uwe (2000): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe (2010): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 309–318.
- Flick, Uwe (2011a): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe (2011b): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.) (2010a): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2010b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 13–29.
- Franceschini, Rita; Zappatore, Daniela & Nitsch, Cordula (2003): Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages. In: Cenoz; Hufeisen & Jessner (Hg.): *The multilingual lexicon*, S. 153–166.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser; Langer & Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 437–456.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hg.) (2010): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Frohn, Dominic Johannes Tobias (2013): Subjektive Theorien von lesbischen, schwulen und bisexuellen bzw. transidenten Beschäftigten zum Umgang mit ihrer sexuellen bzw. ihrer Geschlechtsidentität im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit – eine explorative qualitative Studie. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 14 (3). www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1933, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Fundación Academia Europea de Yuste (2012): Erklärung zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit für zukünftigen Wohlstand in der Europäischen Union. www.fae.org/faey/poliglotti/Erkl%C3%A4rung%20Participants%20DE.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Gauchola, Roser (2011): Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale. Optimiser la perception phonématique de l'espagnol par des locuteurs francophones et catalanophones. In: Meißner; Capucho; Degache; Martins; Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 164–181.
- Gerhards, Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gibson, Martha & Hufeisen, Britta (2003): Investigating the role of prior foreign language knowledge. In: Cenoz; Hufeisen & Jessner (Hg.): *The multilingual lexicon*, S. 87–102.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Glaser, Barney Galland & Strauss, Anselm L. (2005): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl. Bern: Huber.

- Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44 (3), S. 227–236.
- Gnutzmann, Claus (2003): Language awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch; Christ & Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 335–339.
- Gnutzmann, Claus (2004): Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)-unterrichts: die "neue" kommunikative Kompetenz? In: Bausch; Königs & Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, S. 45–54.
- Goblirsch, Kurt Gustav (2005): Lautverschiebungen in den germanischen Sprachen. Heidelberg: Winter.
- Greil, Tanja; Ollivier, Christian; Strasser, Margareta & Ferris, Katharina (2011): Handlungsorientierung in Interkomprehensionsprojekten. In: Meißner; Capucho; Degache; Martins; Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 254–266.
- Groebe, Norbert & Rustemeyer, Ruth (1995): Inhaltsanalyse - Content analysis. In: König & Zedler (Hg.): *Bilanz qualitativer Forschung*, S. 523–554.
- Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts: Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff.
- Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (27), S. 12–32.
- Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte (2000): Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung (Online Journal)* 1 (2), S. 1–9.
- Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte (2010a): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey & Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 151–165.
- Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte (2010b): Dialog-Konsens-Methoden. In: Mey & Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 506–523.
- Groebe, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee Jörg & Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Groseva, Maria (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen & Lindemann (Hg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, S. 21–30.

- Grotjahn, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (27), S. 33–59.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch; Christ & Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 493–499.
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer & Wolff (Hg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*, S. 247–270.
- Grotjahn, Rüdiger (2011): C-Tests - Aspekte der Validität. In: *Deutsch als Fremdsprache* 48 (3), S. 131–137.
- Grotjahn, Rüdiger & Marx, Nicole (2012): Forschungsmethoden. In: Fäcke; Martinez & Meißner (Hg.): *Mehrsprachigkeit. Bildung - Kommunikation - Standards*, S. 260–268.
- Grotjahn, Rüdiger & Tönshoff, Wolfgang (2002): Textverständnis bei der C-Test-Bearbeitung. Pilotstudien mit Französisch- und Italienischlernern. In: Grotjahn (Hg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, S. 19–95.
- Grütz, Doris (2010): Unterstreiche das Wichtigste! Kompetenzorientiertes Unterrichten auf der Basis von empirischen Befunden zu einer Textverstehensstrategie. In: Lutjeharms & Schmidt (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, S. 91–107.
- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz; Hufeisen & Jessner (Hg.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psychological perspectives*, S. 21–41.
- Harmegnies, Bernard; Delplancq, Véronique & Piccaluga, Dolores Poch-Olivé (2011): Effet de la modalité perceptuelle (lecture vs. écoute) et de la connaissance du français sur le traitement de la transparence lexicale pour le couple français-portugais. In: Meißner; Capucho; Degache; Martins; Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 182–203.
- Harsch, Claudia (2006): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Leistung und Grenzen. www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2006/368/pdf/DISS_Clau_dia_Harsch.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015
- Haselhuber, Jakob (2012): Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. Eine Analyse der EU-Sprachenpolitik, mit besonderem Fokus auf Deutschland. Umfassende Dokumentation und Perspektiven für die Zukunft. Frankfurt, M. [u.a.]: Lang.
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heimes, Alexander (2011): Psycholinguistic thought meets sociocultural theory die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-)Unterricht. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Heine, Lena (2005): Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2), S. 163–185.
- Henrici, Gert & Riemer, Claudia (2003): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch; Christ & Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 38–43.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): A dynamic model of multilingualism perspectives of change in psycholinguistics. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Hochrangige Gruppe "Mehrsprachigkeit" (2007): Abschlussbericht. Kurzfassung. www.ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_de.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Hofmann, Ulrike & Simonetto, Giorgio (2010): 'Babelweb' - Sprachen lernen im Web 2.0. In: Newby; Rückl & Hinger (Hg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*, S. 121–134.
- Hopf, Christel (2010): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 349–360.
- Hu, Adelheid (2004): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch; Königs & Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, S. 69–76.
- Huber, Günter L. & Mandl, Heinz (Hg.) (1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Hufeisen, Britta (1998): L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In: Hufeisen & Lindemann (Hg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, S. 169–183.
- Hufeisen, Britta (2005): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen & Neuner (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*, S. 7–9.
- Hufeisen, Britta (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Jung (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, S. 530–537.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0. In: Bogner et al. (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, S. 200–207.

- Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hg.) (1998): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hg.) (2004): Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt am Main: Lang.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2005): Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen *DaF/E*-Didaktik. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (34), S. 146–155.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hg.) (2007a): EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007b): How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: ten Thije & Zeevaert (Hg.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies, and didactic concepts*, S. 307–321.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007c): Lernen mit den Sieben Sieben im Rahmen von EuroComGerm. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 3–14.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hg.) (2005): Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Jacquin, Marianne (2010): Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms & Schmidt (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, S. 145–162.
- Jessner, Ulrike (2009): The role of metalinguistic knowledge in L2 and L3 development: A dynamic-systems-theory perspective. In: *Modern Language Journal* 92 (2), S. 270–283.
- Jung, Udo O. H. (Hg.) (2009): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Lang.
- Kahl, Peter W. & Knebler, Ulrike (1996): Englisch in der Grundschule - und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Kallenbach, Christiane (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr.
- Kellerman, Eric (1979): Transfer and non-transfer: where are we now? In: *Studies in Second Language Acquisition* (2), S. 37–57.

- Kelle, Udo (2010): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 485–502.
- Keßler, Jörg-Ulrich (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.
- Keßler, Jörg-Ulrich; Pienemann, Manfred & Roos, Eckhard (Hg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Kintsch, Walter (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In: *Psychological Review* 95 (2), S. 163–182.
- Kischel, Gerhard (Hg.) (2002): EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9. - 10. November 2001. Hagen: Fernuniv.
- Klein, Horst G. (1997a): Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar? In: Moelleken & Weber (Hg.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*, S. 270–278.
- Klein, Horst G. (1997b): Von der Interkomprehension zur Eurokomprehension am Beispiel der romanischen Sprachen. www.hgklein.de/eurocom/lit/InterkompHagen97.htm, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Klein, Horst G. (2001): EuroCom - Europäische Interkomprehension. www.hgklein.de/eurocom/lit/ArtDoBuch.htm, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Klein, Horst G. (2002a): Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. In: *französisch heute* 33 (1), S. 34–46.
- Klein, Horst G. (2002b): Entwicklungsstand der Eurokomprehensionsforschung. In: Kischel (Hg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, S. 40–50.
- Klein, Horst G. (2002c): EuroCom - Rezeptive Mehrsprachigkeit und neue Medien. In: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*, S. 46–56.
- Klein, Horst G. (2004a): Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension. In: Klein & Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, S. 13–35.
- Klein, Horst G. (2004b): Neue Wege zur Mehrsprachigkeit in Europa: EuroComprehension. In: Zybatow (Hg.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung*, S. 209–224.
- Klein, Horst G. (2006a): EuroCom: Leseverstehen im Bereich der romanischen Sprachen. In: *Babylonia* (3-4), S. 57–61.

- Klein, Horst G. (2006b): Spanisch interkomprehensiv. Auf dem Weg zur Optimierung des Interkomprehensionsvorgangs. In: Martinez & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, S. 53–66.
- Klein, Horst G. & Reissner, Christina (2002): EuroComRom. Historische Grundlagen der romanischen Interkomprehension. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hg.) (2004): Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert (Hg.) (2000): EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Klein, Silvia H. (2004): Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule. Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule (Hattersheim). 1. Aufl. Aachen: Shaker.
- Klein, Silvia H. (2006): Lesen im schulischen Mehrsprachigkeitsunterricht. Erwerb rezeptiver Lesekompetenz in Italienisch: Projekt an einer hessischen Gesamtschule. In: *Babylonia* (3-4), S. 68–71.
- Klein, Wolfgang (2007): Sprache und Genetik. MPG. www.mpg.de/100544/hm07_Stammbaum_der_Sprachen_basetext_ge.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Klema, Barbara & Hashimoto, Satoshi (2007): „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (12:1), www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/docs/Klema.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Kleppin, Karin (2004): Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch; Königs & Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, S. 88–95.
- Klippel, Johanna (2013): Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Köberle, Barbara (1998): Positive Interaktionen zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen & Lindemann (Hg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, S. 89–109.
- Kochinka, Alexander (2010): Beobachtung. In: Mey & Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 449–461.

- Koda, Keiko (2010): Insights into second language reading. A cross-linguistic approach. 4. Aufl. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- König, Eckard (1995): Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König & Zedler (Hg.): *Bilanz qualitativer Forschung*, S. 11–29.
- König, Eckard & Zedler, Peter (Hg.) (1995): Bilanz qualitativer Forschung. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, S. 261–273.
- Königs, Frank G. (2010): Artikel 84: Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen & Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, S. 754–764.
- Konrad, Holger (2003): Entwurf einer „europäischen Sprachenordnung“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2-3), S. 157–175.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey & Muck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 476–490.
- Kortmann, Bernd (Hg.) (2011): The languages and linguistics of Europe. A comprehensive guide. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton.
- Kowall, Sabine & O’Connell, Daniel C. (2010): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 437–447.
- Kraft, Hannelore (2002): Zum Geleit. In: Kischel (Hg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, S. 14.
- Kramsch, Claire J. (2004): Language and culture. 5. Aufl. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Hat die Sprachenvielfalt nach der Erweiterung der Europäischen Union noch eine Chance? In: Cillia; Krumm & Wodak (Hg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*, S. 71–80.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kuckartz, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten: eine Einführung in die Methoden und Arbeitstechniken. Opladen: Westdt. Verl.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.

- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz [u.a.].
- Kursiša, Anta (2012): *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*; [Online-Materialien]. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Legewie, Heiner (2000): 9. Vorlesung: Interviewformen in der Forschung. www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_9.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Legewie, Heiner (2004): 11. Vorlesung: Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory. www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Lienert, Gustav A. & Raatz, Ulrich (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Limbach, Jutta & Gerhards, Jürgen (2012): *Europäische Sprachenpolitik*. www.das-parlament.de/2012/04/Beilage/007.html, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Lindemann, Beate (1998): L2 - L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns. In: Hufeisen & Lindemann (Hg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, S. 159–168.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*, S. 107–117.
- Lutjeharms, Madeline (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel (Hg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, S. 124–140.
- Lutjeharms, Madeline (2004a): Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen. In: Klein & Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, S. 67–82.
- Lutjeharms, Madeline (2004b): Zur Wortrepräsentation bei Mehrsprachigen. Hypothesen aus der kognitionspsychologischen Forschung und Retrospektionsdaten von DaF-Lernenden. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, S. 47–62.
- Lutjeharms, Madeline (2006a): Déchiffrement de textes en langue étrangère. Reconnaissance de mots et analyse syntaxique. In: *Babylonia* (3-4), S. 20–24.

- Lutjeharms, Madeline (2006b): Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In: Martinez & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, S. 1–12.
- Lutjeharms, Madeline (2007a): Fremdsprachliches Leseverstehen. In: *französisch heute* (2), S. 106–120.
- Lutjeharms, Madeline (2007b): Processing levels in foreign-language reading. In: ten Thije & Zeevaert (Hg.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies, and didactic concepts*, S. 265–283.
- Lutjeharms, Madeline (2009): Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeiten. In: Jung (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, S. 145–152.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms & Schmidt (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, S. 11–26.
- Lutjeharms, Madeline & Möller, Robert (2007): Sieb 3: Laut- und Graphementsprechungen. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 87–144.
- Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hg.) (2010): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Lutsch, Christian (2010): Mehrsprachigkeit: Anwendungsperspektiven und Anforderungen im berufsbildenden Bereich. In: Newby; Rückl & Hinger (Hg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht: Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*, S. 85–103.
- Mahlmeister, Sabine (2004): Empirische Untersuchung zum Erfolg eines EuroComRom-Kurses. In: Klein & Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, S. 155–164.
- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hg.) (1992): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Martinez, Hélène & Morkötter Steffi (2012): Lernerautonomie und language awareness. In: Fäcke; Martinez & Meißner (Hg.): *Mehrsprachigkeit. Bildung - Kommunikation - Standards*, S. 239–244.
- Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hg.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.

- Martins, Adriana (Hg.) (2005): Building bridges. European awareness and intercomprehension. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, Nicole (2007a): Encouraging Multilingual Processing in the Classroom. In: Lorey; Plews & Rieger (Hg.): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Manfred Prokop*, S. 97–117.
- Marx, Nicole (2007b): Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekannten germanischen Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18 (2), S. 165–182.
- Marx, Nicole (2007c): Sieb 7: Prä- und Suffixe (und mehr). In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 195–200.
- Marx, Nicole (2008): Is it necessary to train learners in interlingual comprehension strategies? In: Gibson; Hufeisen & Personne (Hg.): *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren. Multilingualism: learning and instruction = Le plurilinguisme: apprendre et enseigner: selected papers from the L3 Conference in Freiburg/Switzerland 2005*, S. 135–150.
- Marx, Nicole (2010a): *eag* and Multilingualism Pedagogy. An Empirical Study of Students' Learning Processes on the Internet Platform *English after German*. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 225–236.
- Marx, Nicole (2010b): EuroCom und die Wiederaufnahme früherer Einsichten in das Lehren und Lernen. In: Bogner et al. (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, S. 161–172.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (19:1), www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Masperi, Monica (2000): Etude explorative des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 468–475.
- Mayring, Philipp (2010b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey & Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 601–613.

- Mayring, Philipp (2010c): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (1996): Eurolexis und Fremdsprachendidaktik. In: Munske & Kirkness (Hg.): *Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*, S. 284–305.
- Meißner, Franz-Joseph (1997): Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In: Meißner (Hg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*, S. 25–44.
- Meißner, Franz-Joseph (1998a): Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In: Meißner & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, S. 217–237.
- Meißner, Franz-Joseph (1998b): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Meißner & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, S. 45–67.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: *französisch heute* 31 (1), S. 55–67.
- Meißner, Franz-Joseph (2002a): EuroComDidact. www.eurocomresearch.net/lit/didact.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Meißner, Franz-Joseph (2002b): Transfer aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (65), S. 128–142.
- Meißner, Franz-Joseph (2003a): EuroComDidact: Learning and Teaching Plurilingual Comprehension. In: Zybatow (Hg.): *Europa der Sprachen. Sprachkompetenz - Mehrsprachigkeit - Translation: Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000. Teil I: Sprache und Gesellschaft*, S. 33–47.
- Meißner, Franz-Joseph (2003b): Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner & Picaper (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*, S. 92–106.
- Meißner, Franz-Joseph (2003c): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. In: Neuner & Koithan (Hg.): *Tagungsdokumentation 2003. Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache, 27. - 29. Juni 2003, Universität Kassel*, S. 23–41.

- Meißner, Franz-Joseph (2004a): Introduction didactique de l'eurocompréhension. In: Meißner; Meißner; Klein & Stegmann (Hg.): *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, S. 7–140.
- Meißner, Franz-Joseph (2004b): Modelling plurilingual processing and language growth. In: Zybatow (Hg.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung*, S. 225–241.
- Meißner, Franz-Joseph (2004c): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein & Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, S. 39–66.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisted*: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (34), S. 124–145.
- Meißner, Franz-Joseph (2006): Construire une compétence de lecture pluri-langues. In: *Babylonia* (3-4), S. 62–67.
- Meißner, Franz-Joseph (2007a): ¿Cómo acelerar el auge de competencia en E/LE? Experiencias con intercomprensión en contextos escolares no - románicos: aspectos fundamentales - fundamentos metodológicos. www.fss.plone.uni-giessen.de/fss/fbz/fb05/romanistik/institut/personal/profs/emeritus/meissner/externe-veranstaltungen/dateien/Conferencia_FIAPE/file/Conferencia_FIAPE_DefinitivaPPrint.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Meißner, Franz-Joseph (2007b): Aufgabenbeispiele im Bereich Interkomprehensionsdidaktik. www.fss.plone.uni-giessen.de/fss/fbz/fb05/romanistik-alt/didaktik/Mitarbeiter/mitarbeiter_meissner/meissner/externe-veranstaltungen/taller-difusion/aufgabenformate-interkomprehension/file/Aufgabenformate.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Meißner, Franz-Joseph (2007c): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen & Westkamp (Hg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*, S. 81–101.
- Meißner, Franz-Joseph (2008): Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. Apropos Interkomprehension und Lernen. In: *Babylonia* (1), S. 35–39.
- Meißner, Franz-Joseph (2010a): Förderung von Sprachenlernkompetenz und Schulentwicklung durch interkomprehensives Lesen? In: Lutjeharms & Schmidt (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, S. 129–144.

- Meißner, Franz-Joseph (2010b): Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen. In: Meißner & Tesch (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, S. 28–46.
- Meißner, Franz-Joseph (2010c): Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 193–224.
- Meißner, Franz-Joseph (2010d): Sprachliche Teilkompetenzen und ihre Passung in Aufgabenformaten. In: Meißner & Tesch (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, S. 47–56.
- Meißner, Franz-Joseph (2011a): Die Problematik der Kompetenzorientierung nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)*. Ein Plädoyer für die Berücksichtigung des lernrelevanten Vorwissens im Tertiärsprachenunterricht. In: Reinfried & Rück (Hg.): *Innovative Entwicklungen beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen*, S. 111–140.
- Meißner, Franz-Joseph (2011b): Les formats de tâches en didactique de l'intercompréhension. In: Meißner; Capucho; Degache; Martins; Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 267–284.
- Meißner, Franz-Joseph (2012): Aufgabenkonstruktion zur Sprachlernkompetenz mit dem REPA. In: Fäcke; Martinez & Meißner (Hg.): *Mehrsprachigkeit. Bildung - Kommunikation - Standards*, S. 74–98.
- Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anna (2008): Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12:1, S. 63–102.
- Meißner, Franz-Joseph; Capucho, Filomena; Degache, Christian; Martins, Adriana; Spiță, Doina & Tost, Manuel A. (Hg.) (2011a): *Intercomprehension. Learning, teaching, research - apprentissage, enseignement, recherche - Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.–18.9.2010. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hg.) (2011): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer [u.a.].
- Meißner, Franz-Joseph & Morkötter, Steffi (2009): Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (38), S. 51–69.
- Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hg.) (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Fremdsprachen. In: Meißner & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, S. 9–22.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Senger, Ulrike (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner & Reinfried (Hg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23. - 26.09.1998*, S. 21–50.
- Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. 1. Aufl. [Stuttgart], Seelze: Klett; Kallmeyer.
- Meißner, Franz-Joseph; Tesch, Bernd & Vázquez, Graciela (2011b): Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken. In: Meißner & Krämer (Hg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, S. 81–122.
- Melo-Pfeifer, Silvia (2011): De la dissociation à l'articulation de compétences: apports théoriques au concept d'Intercompréhension. In: Meißner; Capucho; Degache; Martins; Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 219–242.
- Melo-Pfeifer, Silvia & Araujo e Sa, Maria Helena de (2010): La construction de l'intercompréhension dans l'interaction: images des langues et conscience plurilingue dans des clavardages romanophones. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 267–280.
- Mergenthaler, Erhard (1992): *Die Transkription von Gesprächen. Eine Zusammenstellung von Regeln mit einem Beispieltranskript*. 3. Aufl. Ulm: Ulmer Textbank.

- Meyer, Christiane (2004): Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz. www.ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2004/192/pdf/20021118.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2010): Interviews. In: Mey & Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 423–435.
- Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Tübingen, Wuppertal: Stauffenburg-Verl.
- Möller, Robert (2007a): Sieb 1: Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 27–55.
- Möller, Robert (2007b): Sieb 2: Funktionswörter. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 57–85.
- Möller, Robert (2011): Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension. In: *Linguistik online* (2), S. 79–100.
- Möller, Robert & Zeevaert, Ludger (2010): "Da denke ich spontan an Tafel" - Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21(2), S. 217–248.
- Molzenberger, Gabriele & Rautenstrauch, Christina (2005): Computergestützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung. In: *REPORT* 28 (2), S. 20–28.
- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2011): Herausforderung Mehrsprachigkeit. Interkomprehension und Lesekompetenz in den zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Morkötter, Steffi (2005): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Morkötter, Steffi (2010): Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7 – erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 237–249.

- Morkötter, Steffi (2011a): Frühe Interkomprehension zu Beginn der Sekundarstufe. In: Baur & Hufeisen (Hg.): *"Vieles ist sehr ähnlich". Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, S. 201–223.
- Morkötter, Steffi (2011b): L'intercompréhension au-delà des langues apparentées chez les jeunes apprenants: le cas du néerlandais presenteeerde. In: Meißner; Capucho; Degache; Martins; Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 243–253.
- Müller-Lancé, Johannes (2006): Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Neuner, Gerhard (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch; Königs & Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, S. 173–180.
- Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen & Neuner (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*, S. 13–34.
- Neuner, Gerhard; Erlenwein, Sabine; Hufeisen, Britta; Koithan, Ute; Kursisa, Anta & Marx, Nicole (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard & Koithan, Ute (Hg.) (2003): Tagungsdokumentation 2003. Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache, 27. - 29. Juni 2003, Universität Kassel. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Newby, David; Rückl, Michaela & Hinger, Barbara (Hg.) (2010): Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog. Wien: Praesens-Verl.
- Nißl, Sandra (2011): Die Sprachenfrage in der Europäischen Union. Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa. München: Utz.
- Nitsch, Cordula (2007): Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, S. 47–68.
- Nogueira, Ana Mari (2012): Sprachenpolitik. www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_4.17.3.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- O Laoire, Muiris & Singleton, David (2009): The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychotypological dimensions. In: Aronin & Hufeisen (Hg.): *The*

exploration of multilingualism development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition, S. 79–102.

- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: *Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* (32), S. 43–52.
- Ollivier, Christian (2008): L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu. La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension. www.acedle.org/IMG/pdf/Olivier_Cah3.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2010): Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik – eine Analyse der bestehenden didaktischen Ansätze. In: Newby; Rückl & Hinger (Hg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*, S. 15–29.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge [England], New York: Cambridge University Press.
- Oswald, Hans (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser; Langer & Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 183–201.
- Pantos, Regina (2007): Herausforderung Mehrsprachigkeit. Eintrittskarte in die moderne Gesellschaft. In: *Julit* (2), S. 3–10.
- Pilypaitytė, Lina (2013): *Fremdsprachenlehrerausbildung zwischen Qualitätsansprüchen und Realität: Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Forderungen an die deutsche Fremdsprachenlehrerausbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pöckl, Wolfgang; Ohnheiser, Ingeborg & Sandrini, Peter (Hg.) (2011): *Translation - Sprachvariation - Mehrsprachigkeit*. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Lang.
- Puyal, Julio Murillo (2011): Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe: la percepción por catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español. In: Meißner; Capucho; Degache; Martins; Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 204–218.
- Rampillon, Ute (1998): *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. 1. Aufl., 2. Dr. Ismaning: Hueber.
- Reber, Arthur S. (1985): *The Penguin dictionary of psychology*. Harmondsworth, Middlesex, England, New York, N.Y., U.S.A: Viking.

- Reinfried, Marcus (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner & Reinfried (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrer Erfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, S. 23–45.
- Reissner, Christina (2004): Fachsprachen und Interkomprehension. In: Klein & Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, S. 135–154.
- Reissner, Christina (2007): Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge. Aachen: Shaker.
- Reissner, Christina (2010a): Europäische Interkomprehension in und zwischen Sprachfamilien. In: Hinrichs (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik*, S. 821–842.
- Reissner, Christina (2010b): Interkomprehensives Mehrsprachentraining für Angestellte des Frankfurter Flughafens – eine Erfahrungsskizze. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 97–106.
- Reissner, Christina (2011a): Das Interkomprehensionskonzept EuroCom – eine Alternative zu herkömmlichen Tertiärsprachenerwerbsmodellen. In: Busch-Lauer (Hg.): *Sprachraum Europa - alles Englisch oder ...?*, S. 143–160.
- Reissner, Christina (2011b): Europäische Interkomprehension und ihre institutionelle Verankerung. In: Reissner (Hg.): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*, S. 181–197.
- Reissner, Christina (2011c): Prolog. In: Reissner (Hg.): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*, S. 5–10.
- Reissner, Christina (Hg.) (2011): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Ribbert, Anne & Thijs, Jan D. ten (2007): Receptive multilingualism in Dutch-German intercultural team cooperation. In: ten Thijs & Zeevaert (Hg.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies, and didactic concepts*, S. 73–101.
- Ricart-Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri; Demirkaya; Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, S. 137–146.
- Riemer, Claudia (2008): DaF / DaZ und empirische Forschung: Wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta; Leder & Krischer (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*, S. 1–16.

- Rierner, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri; Demirkaya; Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Rierner (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, S. 15–31.
- Rierner, Claudia & Settinieri, Julia (2010): Artikel 85: Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen & Rierner (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, S. 764–781.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie. Tübingen: Narr.
- Roelands, Addy (2004): Rezeptive Mehrsprachigkeit in der institutionellen Kommunikation. Eine Fallstudie der deutsch-niederländischen Kommunikation im Goethe Institut Amsterdam. Universiteit Utrecht.
- Roelands, Addy & Thijs, Jan D. ten (2006): Rezeptive Mehrsprachigkeit in der institutionellen Kommunikation. Eine Fallstudie zur deutsch-niederländischen Kommunikation im Goethe-Institut Amsterdam. In: Wolff (Hg.): *Mehrsprachige Individuen - vielsprachige Gesellschaften*, S. 47–59.
- Rück, Nicola (2009): Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Sandrini, Peter (2004): Globalisierung und Mehrsprachigkeit: Translation im Wandel. In: Zybatow (Hg.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung*, S. 165–177.
- Scharff Rethfeldt, Wiebke; Schrey-Dern, Dietlinde & Lauer, Norina (Hg.) (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme.
- Schart, Michael (2003): Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheele, Brigitte (2012): Dialogische Hermeneutik. In: Flick; Kardorff; Keupp; Rosenstiel & Wolff (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, S. 274–278.

- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibungen von Handlungen. Tübingen: Francke.
- Scherf, Volker (1990): Ein Sprachentandem "Italienisch plus Spanisch" als 2. oder 3. Fremdsprache. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (1), S. 7–10.
- Scherfer, Peter & Wolff, Dieter (Hg.) (2006): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Schilling, Jan (2001): Wovon sprechen Führungskräfte, wenn sie über Führung sprechen? Eine Analyse subjektiver Führungstheorien. Hamburg: Kovac.
- Schmelter, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2004): Didaktik: Grundschulenglisch. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, Christiane (2003): "Am Material". Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser; Langer & Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 544–568.
- Schmidt, Christiane (2010): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 447–456.
- Schmidt, Claudia (2006): Die Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Aufbau der Lesekompetenz. In: *Babylonia* (3-4), S. 16–20.
- Schmidt, Claudia (2007): Lesestrategien. In: *französisch heute* (38), S. 121–129.
- Schmitt Jensen, Jørgen (1997): L' expérience danoise et les langues romanes. In: Blanche-Benveniste & Valli (Hg.): *L' intercompréhension. Le cas des langues romanes*. Vanves: EDICEF (Le français dans le monde Numéro spécial, 1997), S. 95–108.
- Schneider, Hansjakob (2006): Basiskompetenzen im Lesen: Erwerb und schulische Förderung. In: *Babylonia* (3-4), S. 10–15.
- Schnotz, Wolfgang & Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele; Artelt & Stanat (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, S. 61–99.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern. In: Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (Hg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lernen und lehren*, S. 84–113.

- Schöpp, Frank; Mössner, Christiane & Hinger, Barbara (2010): Interkomprehensionsunterricht: von der Uni an die Schule und zurück. In: Newby; Rückl & Hinger (Hg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*, S. 31–51.
- Schramm, Karen (2001): L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln. Münster: Waxmann.
- Schramm, Karen (2006): Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process. In: *Babylonia* (3-4), S. 25–30.
- Schramm, Karen (2010): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*, S. 95–106.
- Schreier, Margit (2010): Fallauswahl. In: Mey & Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 238–251.
- Schroeder, Lothar-Friedrich & Tesch, Bernd (2010): Kompetenzaufgaben zum Leseverstehen. In: Meißner & Tesch (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, S. 184–193.
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage". In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (10), S. 209–231.
- Sellner, Manfred B. (2010): Aspekte der Sprachensituation der EU als Aspekte von 'Inklusion' und 'Exklusion'. In: Klaus (Hg.): *Identität und Inklusion im europäischen Sozialraum*, S. 47–67.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB.
- Sobel, Martina (2012): Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Überprüfung rezeptiver Kompetenzen bei der Lektüre literarischer Texte auf der Basis eines Praxisleitfadens. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Speyer, Augustin (2007): Germanische Sprachen. Ein vergleichender Überblick. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stegmann, Tilbert (2002): Concepts du plurilinguisme pour les langues romanes. In: Kischel (Hg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, S. 473–476.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.

- Steinke, Ines (2007): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz; Grunenberg & Dresing (Hg.): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*, S. 176–187.
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick; Kardorff & Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 319–331.
- Stoye, Sabine (2000): Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit. Aachen: Shaker.
- Strathmann, Jochen (2010): Spanisch durch EuroComprehension: Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht. 1. Aufl. Aachen: Shaker.
- Tafel, Karin (2009): Slavische Interkomprehension. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Tauschitz, Isolde (2010): Mehrsprachigkeit sichtbar machen und entwickeln. Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter im fächerübergreifenden Unterricht – ein Blick in die Praxis. In: Newby; Rückl & Hinger (Hg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*, S. 71–83.
- Tesch, Bernd (2010): Leseverstehen. In: Meißner & Tesch (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, S. 87–95.
- Thije, Jan D. ten & Zeevaert, Ludger (Hg.) (2007): Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies, and didactic concepts. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
- van Dijk, Teun Adrianus & Kintsch, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Viebrock, Britta (2007): Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Vogt, Karin (2011): Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Anpassung von Skalen und Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. Tübingen: Narr.
- Vollmer, Helmut J. (2004): Auf dem Wege zu Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch; Königs & Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*, S. 238–248.
- Wagner, Rudolph Friedrich (2000): Für eine gegenstandsadäquate Erforschung des Menschen in Bereichen der medizinischen Versorgung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 1 (2). www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1096/2407, zuletzt geprüft am 27.06.2015.
- Wahl, Diethelm (1994): Handlungsvalidierung. In: Huber & Mandl (Hg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*, S. 259–274.

- Wandruszka (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.
- Weber, Peter J. (2011): Nationalstaat und Einsprachigkeit – die restriktive Sprachenpolitik in der Zeit um die Wende zum 20. Jahrhundert. In: Reissner (Hg.): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*, S. 13–30.
- Wendt, Michael (2002): Kontext und Konstruktion. Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13 (1), S. 1–62.
- Wenzel, Veronika (2007): Rezeptive Mehrsprachigkeit und Sprachdistanz deutsch-niederländisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18 (2), S. 183–208.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998): Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. In: *Applied Linguistics* (3), S. 295–333.
- Witt, Harald (2010): Introspektion. In: Mey & Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 491–505.
- Wolff, Dieter (Hg.) (2006): Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Wright, Sue (2009): The elephant in the room: Language in the European Union. In: *European Journal of Language Policy* 1 (2), S. 93–120.
- Wright, Sue (2011): Language and nation building in Europe. In: Kortmann (Hg.): *The languages and linguistics of Europe: A comprehensive guide*, S. 775–788.
- Zeevaert, Ludger (2007a): Receptive multilingualism and inter-Scandinavian semicommunication. In: ten Thije & Zeevaert (Hg.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies, and didactic concepts*, S. 103–135.
- Zeevaert, Ludger (2007b): Sieb 6: Morphosyntaktische Elemente. In: Hufeisen & Marx (Hg.): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, S. 181–193.
- Zeevaert, Ludger & Möller, Robert (2011): Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In: Meißner; Capucho; Degache; Martins; Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 146–163.
- Zimbardo, Philip George & Hoppe-Graff, Siegfried (1995): Psychologie. 6. Aufl. Berlin: Springer.
- Zybatow, Lew N. (2002): Die slawische Interkomprehensionsforschung und EuroComSlav. In: Kischel (Hg.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, S. 357–371.

- Zybatow, Lew N. (Hg.) (2004): Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Zybatow, Lew N. (2010): *EuroComTranslat* – der Weg zur Mehrsprachigkeit in der Übersetzer Ausbildung. Kognitiv-konstruktivistische Grundlagen. In: Doyé & Meißner (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, S. 74–88.
- Zybatow, Lew N. (2011): Vom Nutzen der Interkomprehension in der Übersetzer Ausbildung- und -weiterbildung: kognitiv-konstruktivistische Grundlagen des EuroComTranslat. In: Meißner, Capucho, Degache, Martins, Spiță & Tost (Hg.): *Intercomprehension. Learning, teaching, research*, S. 130–145.

Anhang

Ausführliche Einzelfallanalysen zu Kapitel 5.1

5.1 Einzelfallanalysen zu den Subjektiven Theorien der StudentInnen über das interkomprehensionsbasierte Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe	310
5.1.1 Einzelfallanalyse Sepps.....	310
5.1.1.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	310
5.1.1.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen	312
5.1.1.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	314
5.1.1.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Sepps	316
5.1.2 Einzelfallanalyse Jans.....	317
5.1.2.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	317
5.1.2.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen	319
5.1.2.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	321
5.1.2.4 Fazit: Subjektive Theorie Jans	324
5.1.3 Einzelfallanalyse Annas.....	325
5.1.3.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	325
5.1.3.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen	326
5.1.3.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	327
5.1.3.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Annas.....	329
5.1.4 Einzelfallanalyse Toms	329
5.1.4.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	330
5.1.4.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen	331
5.1.4.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	333
5.1.4.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Toms	334
5.1.5 Einzelfallanalyse Tinas	335

5.1.5.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	335
5.1.5.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen	337
5.1.5.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	338
5.1.5.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Tinas	341
5.1.6 Einzelfallanalyse Mikes	341
5.1.6.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse	341
5.1.6.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen	343
5.1.6.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz	345
5.1.6.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Mikes	348

5.1 Einzelfallanalysen zu den Subjektiven Theorien der StudentInnen über das interkomprehensionsbasierte Texterschließen in der germanischen Sprachengruppe

5.1.1 Einzelfallanalyse Sepps

Motto:

„Also ich hab´ einfach so getan, als sei das jetzt Schwedisch und klar, die Schreibweise ist ´n bisschen anders, aber ansonsten konnte man die gut dadurch lesen [...], das war eigentlich das Praktischste“ (kV_Sepp_69).

5.1.1.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

Sepp bringt mehrfach zum Ausdruck, dass er gerne Fremdsprachen lernt, weil es ihm Spaß macht und er gut darin ist (vgl. I_Sepp_4, kV_Sepp_23, I_Sepp_10). Zudem bringen sie ihm Nutzen: Sie eröffnen ihm die Möglichkeit, sich in den einzelnen Fremdsprachen zu unterhalten und „Texte, also Literatur zu lesen im Original“ (I_Sepp_4). So macht es ihm z. B. im Französischen und Englischen „Spaß, diese großen Werke [...] im Original zu lesen, das ist irgendwie dann auch authentischer äh und macht halt mehr Spaß dann auch, die Sprache anzuwenden“ (ebd.), „das mach´ ich ja auch regelmäßig“ (kV_Sepp_29). Vor allem liest er in seiner „Freizeit viel schwedische Texte, hauptsächlich Romane und Zeitungsartikel“ (Lp_Sepp_S1_A.4).

Sepp, der eigentlich einen Niederländischsprachkurs besuchen will und keinen Platz bekommt (vgl. I_Sepp_6, Fb_Sepp_2), sieht in dem interkomprehensionsbasierten Kurs zum Lesen germanischer Fremdsprachen eine Alternative, die das Lernen aller vier Fertigkeiten einer Sprache zwar nicht ersetzt (vgl. kV_Sepp_63), aber helfen kann, seine Schwedischkenntnisse zu festigen und andere germanische Sprachen lesend zu verstehen (vgl. I_Sepp_6). Hinsichtlich seiner Motivation, an solch einem interkomprehensionsbasierten Lesekurs teilzunehmen, gibt er weiterhin an:

[M]ittlerweile kann ich Schwedisch auch eigentlich fließend, also relativ gut äh, und hab´ dann halt so gemerkt auch, dass man dann auch zum Beispiel Norwegisch und Dänisch relativ gut verstehen kann, und hab´ ja dann auch deshalb unter anderem den Kurs besucht, weil ich dachte, na ja, dann kann man vielleicht noch was mitnehmen (I_Sepp_2).

[D]er Kurs könnte mit ein wenig Aufwand zu einem besseren Verständnis von Dänisch, Norwegisch u. Niederländisch führen (Fb_Sepp_2).

Sepp kann aufgrund seiner guten Schwedischkenntnisse bereits vor dem Kurs norwegische und dänische Texte größtenteils erschließen, da sich diese drei Sprachen sehr ähneln (vgl. Lp_Sepp_No1_A.4). Im Kurs ist er daher v. a. „am Holländischen [interessiert], weil das war was Neues sozusagen“ (I_Sepp_28). Darüber hinaus interessiert er sich grundsätzlich „für germanische Sprachen und ihre Gemeinsamkeiten“ (Fb_Sepp_2), und „wie sich die Bedeu-

tung dann verhält zueinander, oder was / also so so Beziehungen irgendwie untereinander [sind]“ (I_Sepp_12); besonders im Bereich der Grammatik: „das liegt in meiner Natur [...] das finde ich immer am tollsten, die Grammatik [...] ich bin halt so ´n strukturierter Mensch irgendwie und ich mach´ ja Mathe und Physik, da ist das irgendwie / äh passt es gut“ (kV_Sepp_24).

Entsprechend seiner Interessen sind die Erwartungen und Ziele: Sepp hofft bspw., einen systematischeren Zugang zu den verschiedenen Sprachen zu bekommen und einen Vorteil für den Dänisch 1 Sprachkurs, den er parallel besucht (vgl. Fb_Sepp_2). Neben dem Verstehen des Inhaltes der Texte (vgl. kV_Sepp_71) verfolgt er primär das Ziel, „die Hauptunterschiede“ (I_Sepp_24) zwischen den festlandskandinavischen Sprachen ausfindig zu machen und das interkomprehensionsbasierte Texterschließen des Niederländischen zu trainieren (vgl. I_Sepp_24, Fb_Sepp_2).

Zu seinen subjektiven Erfahrungen und Ergebnissen äußert sich Sepp wie folgt: „Ja, das war natürlich was Neues“ (kV_Sepp_113), und „doch leichter [...] als ich dachte, so solche Texte zu erschließen“ (I_Sepp_104). Ein Interkomprehensionskurs kann seiner Meinung nach die Grundlagen für das Lernen einer/mehrerer Zielsprache(n) schaffen, die individuellen Bedürfnissen entsprechend ausgebaut werden können:

[W]enn man jetzt sich entscheiden würde, okay ich mach´ noch ´nen Sprachkurs in irgendeiner Sprache, dann hat man auf jeden Fall schon mal ´nen Vorteil (ebd., vgl. I_Sepp_20).

[L]esen ist sicherlich das Einfachste, also ich mein , wenn man fürs Lesen / das ist ja wie wenn man in der Schule Latein lernt, also man kann ja dann auch keine Texte schreiben oder sprechen oder irgendwas, ähm das ist halt das erste, ich mein´, dann kann man, könnte man darauf aufbauen (I_Sepp_32).

Er ist auch der Ansicht, dass eine interkomprehensionsbasierte Betrachtung nahverwandter Sprachen zu einem besseren und tieferen Verständnis führt „warum und was die Wörter so bedeuten insgesamt, oder wo das herkommt, und da kann man sicherlich viel von profitieren, auch jetzt für das Deutsche natürlich“ (I_Sepp_26). Das Texterschließen im Schwedischen, Norwegischen und Dänischen bereitet ihm keinerlei Probleme und ein zweimaliges Lesen genügt, um die wenigen unklar gebliebenen Wörter aus dem Kontext zu erschließen und die Textinhalte zu verstehen (vgl. Lp_Sepp_S1_A.4, Lp_No1_A.4, Lp_Dä1_A.4). Dabei liest Sepp die norwegischen und dänischen Texte „wie ´nen schwedischen Text“ (kV_Sepp_69, Lp_No1_A.4, Lp_Dä1_A.4) und findet das Erschließen „erstaunlich einfach“ (Lp_Sepp_No1_A.8). Dennoch bringt ihm der Kurs einen Mehrwert:

Ich habe aber vor allem durch die Unterschiede zum Schwedischen in der Schreibweise viel gelernt. Zwar kann ich natürlich keinen norwegischen Text schreiben, aber ich kenne nun einige Charakteristika dieser Sprache (Lp_Sepp_No1_A.8).

Dasselbe gibt er für Dänisch an (vgl. Lp_Sepp_Dä1_A.8). Sogar beim Schwedischen, das er „auf Anhieb[,] ohne größere Anstrengungen“ (Lp_Sepp_S1_A.4) verstehen kann, werden ihm im Kurs teils „neue semantische Zusammenhänge“ – auch zwischen den Brücken- und Zielsprachen – bewusst (ebd.).

Etwas anders verhält es sich beim Niederländischen, das für Sepp „die schwierigste der vier behandelten Sprachen“ (Lp_Sepp_Nl1_A.8) ist, da ihm seine Schwedischkenntnisse hier nicht weiterhelfen. „Insofern war natürlich auch der Lerneffekt am größten. Gerade die Aussprache und die wichtigsten ‚kleinen‘ Wörter habe ich gelernt“ (ebd., Herv. im Orig.). Dies führt dazu, dass er am Ende des Kurses niederländische Texte problemlos – gemessen an den Übungstexten, die seiner Meinung nach „jetzt auch nicht unbedingt so einfach“ waren (I_Sepp_24) – erschließen kann. Als weitere Ergebnisse hält Sepp fest, dass er nun strukturierter an das Lesen von Texten herangeht, mehr „auf diese Beziehungen der Sprachen zueinander“ (I_Sepp_22) achtet und sich durch das bewusstere Betrachten der Texte in diesem Kurs „manches gemerkt“ hat (kV_Sepp_70), wie z. B. ein paar Vokabeln „oder ´n paar grammatische Strukturen, die man tatsächlich auch noch nicht so kannte“ (kV_Sepp_115). Der Kurs „hat schon auf jeden Fall ´nen Vorteil jetzt gebracht“ (I_Sepp_20). Zudem „würde ich schon sagen, man sieht halt okay, man kann mit relativ kleinem Aufwand schon irgendwie relativ viel auch lernen, und das motiviert schon, auch vielleicht jetzt noch ´nen Holländischsprachkurs zu machen oder so“ (I_Sepp_108).

Man kann schon sagen, dass ich dann im Laufe der Zeit oder auch erst im Nachhinein vielleicht grad jetzt durch das / durch die Gespräche noch mal im Prinzip / ja, dass man merkt, das ist doch recht interessant und ähm auch dann / ich hab´ mir ja auch vorgenommen auch mal ´n bisschen das / weiter Texte aus diesen Sprachen mir mal anzuschauen ähm, ja. Da ist auch einfach dann Interesse entstanden im Laufe des Kurses sozusagen, ja (kV_Sepp_112).

Abschließend sagt Sepp – dem das Bearbeiten der Texte „immer viel Spaß gemacht“ hat (I_Sepp_94) – im Interview (I_Sepp_114):

Ja, also insgesamt ich fand´s ´ne ganz interessante Erfahrung einfach so, dass man auch so was anbietet, war mir nicht bewusst, dass man sowas / dass es sowas gibt im Prinzip. Ähm also ich wusste, es gibt so Lernsysteme, Lernplattformen, wo man irgendwie auch Sprachen aufbaut, die man schon kennt und so, aber jetzt, dass man das so anbietet, find´ ich erst mal ´ne ganz ganz gute Sache und fänd´s gut, wenn´s weitergeführt wird, also jetzt nicht für mich, aber für andere.

5.1.1.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

Sepp ist Deutsch-Muttersprachler mit – wie er schätzt – sehr guten Kenntnissen in Englisch, guten in Schwedisch und Französisch sowie sehr geringen in Russisch (vgl. Fb_Sepp_1). Als

Brückensprachen für das Erschließen germanischer Zielsprachen kommen neben seiner Muttersprache v. a. Englisch und Schwedisch in Betracht. In den beiden letztgenannten Sprachen erreicht er in den C-Tests 94% und 95%, was auf sehr gute Kenntnisse in diesen Fremdsprachen schließen lässt. In den Lernprotokollen und Interviews bringt Sepp immer wieder zum Ausdruck, dass in seinem Fall v. a. das Schwedische beim Erschließen des Norwegischen und Dänischen eine dominante Rolle als Brückensprache innehat (vgl. u. a. I_Sepp_38, 40, 68; kV_Sepp_8, 14). Diese Tatsache führt er auf die starke verwandtschaftliche Beziehung zwischen den drei festlandskandinavischen Sprachen zurück (vgl. Lp_Sepp_No1_A.7; Lp_Sepp_Däl, 2_A.7). Bleiben vereinzelte Wörter unerschlossen²⁸⁹, bei denen das Schwedische nicht weiterhilft, nutzt er „für die nordgermanischen Sprachen [...] am ehesten noch Deutsch. Ja, und dann Englisch eher weniger sogar noch als das Deutsche jetzt bei Schwedisch zum Beispiel. [...] bei Dänisch würde ich auch sagen hauptsächlich Deutsch, also abgesehen von Schwedisch natürlich“ (I_Sepp_38, 40), selbiges gilt für Norwegisch.

Erstaunt ist Sepp beim Lesen eines niederländischen Textes: „Mit dem Niederländischen lag mir zum ersten Mal eine Sprache vor, die sich nicht mit Schwedisch erschließen ließ“ (Lp_Sepp_Nl_A.8). „[...] beim Niederländischen [bin] ich vor allem halt auch vom Deutschen ausgegangen [...] und vielleicht vom Englischen ´n bisschen [...] also ich würd´ halt auch schon sagen, dass Deutsch und Niederländisch ähnlich sind, jetzt nicht sehr ähnlich, aber ähnlich“ (kV_Sepp_8). „Viele Wörter lassen sich eins zu eins vom Niederländischen ins Deutsche übertragen. Dabei ist vor allem auf die Aussprache der Wörter zu achten, da die Schreibweise durchaus abweichend sein kann. Zum Teil erinnert die Schreibweise an das Englische“ (Lp_Sepp_Nl1_A.7).

Den Rückgriff auf seine Brückensprachen fasst Sepp daher wie folgt zusammen:

[A]lso nützlich waren für mich jetzt einfach Deutsch und Schwedisch, würd´ ich mal so ganz klar das sagen, so wie ich´s jetzt benutzt habe [...] Englisch halt äh ja, kann vielleicht irgendwie sekundär sagen (kV_Sepp_14);

[D]as Englische war so ´n bisschen außen vor für mich, also das war / also weil die Wörter, die ich vom Englischen her hätte erschließen können, konnte ich meistens mit Deutsch oder Schwedisch [...] also ich hatte als Referenz eigentlich immer Schwedisch und Deutsch, und das Englische war eher so hinten dran (kV_Sepp_8), da wohl im Englischen weitaus mehr germanische Wörter durch lateinische und französische Wörter ersetzt wurden“ (Lp_Sepp_S1_A.7).

²⁸⁹ Nach eigenen Aussagen ist es Sepp v. a. wichtig, den Inhalt der Texte zu erschließen – dabei kommt es ihm nicht darauf an, jedes einzelne Wort zu verstehen (vgl. I_Sepp_34) – und das gelingt ihm bei den festlandskandinavischen Sprachen auf Basis seiner Schwedischkenntnisse sofort.

Diese Aussagen spiegeln sich in den Markierungen seiner bearbeiteten Texte wider, in denen er nur sehr selten Wörter anstreicht, die er mithilfe des Englischen erschließt. Außerdem denkt Sepp:

Wenn ich jetzt vielleicht Schwedisch nicht gekonnt hätte, wäre das Englische vielleicht wichtiger gewesen oder, wenn ich Deutsch jetzt nicht so gut gekonnt hätte, sag´ mal als Nichtmuttersprachler, aber so im Prinzip war das jetzt nicht unbedingt so / also nur mit Deutsch und Schwedisch hätt´ ich das genauso gut machen können (kV_Sepp_14).

5.1.1.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

Sepp hat aufgrund seiner Schwedischkenntnisse keine Probleme, die schwedischen, norwegischen und dänischen Texte zu verstehen und sagt im Interview (I_Sepp_30):

[A]lso ich bin natürlich nicht streng nach diesen sieben Sieben vorgegangen, das ist wahrscheinlich auch nicht gedacht, dass man das so 1:1 abarbeitet, also wenn man natürlich ähm jetzt wirklich nur Deutsch und Englisch gekonnt hätte und noch gar keine / wie es für die meisten ja auch der Fall war, dann ist das sicherlich, ähm ist dieses Vorgehen schon logisch, dass man ja so nach und nach sich das erschließt. Ähm...und so für mich war es jetzt mehr, dass ich das halt so als / die Elemente habe einfließen lassen in das, was ich eh schon gemacht hätte beim Lesen, also nochmal speziell darüber nachgedacht oder speziell darüber nachgedacht.

In Bezug auf die festlandskandinavischen Sprachen hält er deswegen in den Lernprotokollen die Ausführungen, welche Siebe ihm beim Erschließen der einzelnen Texte geholfen haben, sehr knapp (vgl. Lp_Sepp_S_A.4). Die Internationalismen und festlandskandinavischen Kognaten sind für ihn sofort ersichtlich, sodass die entsprechenden Zielsprachenwörter direkt von ihm verstanden werden (vgl. kV_Sepp_88). Obwohl er die festlandskandinavischen Zielsprachentexte dadurch bereits ohne die bewusste Zuhilfenahme der sieben Siebe erschließen kann, wecken dennoch einige Siebe sein Interesse, und er lässt sich darauf ein, diese näher zu betrachten:

[I]nteressant fand ich auf jeden Fall die ähm die Lautentsprechungen, also das fand ich mit am interessantesten [...] also da kam das irgendwie besonders, dass man halt zwischen den verschiedenen Sprachen so, ja genau, also Transfere oder ja, also Verbindungen gezogen hat oder ja, wie kann man die Lautentsprechungen übertragen, das find´ ich insgesamt einfach interessant, also dieses, diese ja, der gemeinsame germanische Wortschatz oder was hat sich genau / wie hat sich das differenziert, also wie sind / ja, welche Vokale entsprechen diesen Vokalen hier und so die Sprachentwicklung, ja genau, das war auch der Grund sozusagen, wieso ich jetzt auch diese Lautentsprechungen zum Beispiel interessant fand [...] [und] gut, generell Satzstruktur, Satzbau find´ ich interessant, weil ich auch Grammatik natürlich interessant finde (kV_Sepp_42).

Und „ich würd´ schon sagen, dass die Satzstruktur hilfreich bis sehr hilfreich ist [...], grad wenn man längere Sätze hat, und wenn man irgendwie ´ne Chance haben will, die zu verstehen, dann muss man die Struktur erkennen, ja“ (kV_Sepp_84). Die Satzstrukturen scheinen

seinen Beobachtungen zufolge den „Deutschen sehr ähnlich zu sein, womöglich ein wenig simpler“ (Lp_Sepp_N11_A.5), und „gerade durch die ähnliche Satzstellung (Verb an zweiter Stelle im Hauptsatz) ist es oft leicht, die Funktionen der Wörter im Text zu erkennen. Die meisten Satzkonstruktionen kennt man in ganz ähnlicher Form aus dem Deutschen“ (Lp_Sepp_S1_A.5, vgl. I_Sepp_74, kV_Sepp_84).

„[S]chwieriger [hingegen] waren dann manchmal so Adjektive, die halt / manchmal sind´s ja auch nur so Füllwörter, aber / also da wusste ich oft nicht, was es heißt, wobei meistens auch man den Sinn so verstanden hat, also ja.“ (I_Sepp_74.). „[B]ei Nomen hat man halt Pluralendungen, und ähm Adjektive haben jetzt erst mal nichts“ (kV_Sepp_81), woran man sie direkt erkennen kann (vgl. ebd.). „Und ja gut, generell war es im Holländischen natürlich schwieriger, weil ich da nicht so viel Vor/ halt keine Vorkenntnisse hab“ (I_Sepp_74, vgl. kV_Sepp_40).

Besonders fasziniert ist Sepp vom Sieb der Laut- und Graphementsprechungen, das er bei allen vier Zielsprachen sehr hilfreich findet (vgl. kV_Sepp_45, 87): „Es ist möglich, eine ganze Menge an Wörtern durch Lautentsprechungen zu erschließen. Manchmal erhält man direkt das deutsche Wort, manchmal ein ähnliches Wort“ (Lp_Sepp_S1_A.6). Auch Wörter, „die nicht offensichtlich zu erkennen waren, ließen sich meistens durch Lautentsprechungen entschlüsseln“ (Lp_Sepp_No1_A.6), wobei Sepp sehr analytisch vorging und die Zielsprachensysteme miteinander verglich (vgl. ebd.).

Ein weiteres wichtiges Sieb sind für mich die Prä- und Suffixe. Sie erlauben es mit der Kenntnis von einigen wenigen Wörtern, den Wortschatz zu vervielfachen. [...] Weiterhin kann die Vorsilbe auch eine Vorstellung von der ungefähren „Richtung“ des Wortes geben, sogar wenn man den Hauptteil nicht versteht (Lp_Sepp_S1_A.6, Herv. im Orig.).

Bei den festlandskandinavischen Sprachen nutzt Sepp kaum die Listen mit den häufigsten Funktionswörtern und mit den Hinweisen zur Rechtschreibung sowie Aussprache, „weil es nicht notwendig war [...] allein dadurch, dass die Vorkenntnisse da waren“ (kV_Sepp_44).

Anders verhält es sich jedoch beim Niederländischen (vgl. kV_Sepp_44, 87). Hier

finde ich es besonders wichtig, die Aussprache der Wörter ungefähr zu kennen, da so deutlich mehr Parallelen zum Deutschen gefunden werden können als nur durch das Schriftbild. Besonders die Kenntnis der Aussprache der Diphthonge ist wichtig, da man die Wörter sonst völlig falsch aussprache. Auch einige abweichende Ausspracheregeln für Konsonanten (z.B. beim „g“) sind sehr hilfreich (Lp_Sepp_N11_A.6, Herv. im Orig.).

Denn, „wenn man´s dann vorspricht, war´s manchmal wirklich einfacher zu erkennen“ (I_Sepp_50). „Weiterhin sind die verwendeten Präfixe den Deutschen sehr ähnlich und lassen sich oft direkt übersetzen, was dem Verständnis der vielen Wörter, die mit Präfixen gebildet werden, zuträglich ist“ (ebd.). Ebenfalls hilfreich für das Erschließen der niederländischen

Texte sind die morphosyntaktischen Elemente, weil, „wenn man natürlich die Wortart und Zeit erkennt, ist vieles leichter“ (kV_Sepp_77).

Im Allgemeinen ist Sepp der Ansicht, dass die Siebe – auch wenn er nicht immer bewusst auf sie zurückgreift – für das Texterschließen nützlich sind:

Ähm ich finde, dass sozusagen die Inhalte, die da vorkommen, dass die wichtig sind [...] ja, ich denk' am Ende, je länger man das / oder je mehr man Erfahrung damit hat, desto mehr automatisiert sich das tatsächlich (kV_Sepp_49).

Ja, also gut, wir haben ja mit dem Schwedischen angefangen, da hatt' ich ja dann im Prinzip gar nichts machen müssen, und dann kam ja / dann wurd's ja schwieriger mit Norwegisch, also es wurde für mich sozusagen immer schwieriger, ja, anders (lacht) als es eigentlich im Kurs gedacht war immer leichter (beide lachen), und da hab' ich automatisch immer mehr natürlich von den Hilfsmitteln hinzugenommen (I_Sepp_80).

[J]e schwieriger es wird, desto mehr helfen die einem dann, also würde ich behaupten (I_Sepp_30);

Generell sag' ich mal, fand ich's aber als hilfreich, dass man einfach weiß okay, worauf kann man jetzt achten und es war auch so, dass ich ja dann beim Lesen auch mal bei den Texten, die ich so eigentlich wunderbar verstanden hab', trotzdem noch mal gesagt hab', ich achte jetzt noch mal extra auf dieses Sieb, weil mich das interessiert zum Beispiel, und dann hat man schon noch mal Wörter in 'nem neuen Blickwinkel gesehen, also plötzlich erkannt aha, das Wort hab' ich mir immer so gemerkt, aber eigentlich ist es ja verwandt mit dem deutschen Wort, und ich kann's mir ja so viel leichter merken oder irgend sowas. Ähm also man hat noch mal neue ähm ja, neue Verbindungen im Prinzip gezogen (kV_Sepp_50).

Und trotz seiner sehr guten Schwedischkenntnisse – weswegen die norwegischen und dänischen Zielsprachentexte auch ohne den Rückgriff auf die sieben Siebe einfach für ihn zu verstehen sind –, bringen ihm die Siebe beim Erschließen der festlandskandinavischen Zielsprachentexte einen Mehrwert:

Gelernt habe ich viel durch die Betrachtung der Lautentsprechungen. [...] Manchmal sind mir auch neue Zusammenhänge klar geworden. Insgesamt war mein Lernerfolg natürlich nicht so groß wie bei jemandem, der die Sprache noch nicht spricht, aber wenn man sich auf die Methode einlässt, kann man sicherlich noch einiges hinzulernen (Lp_Sepp_S1_A.8).

Er ist zudem der Meinung, dass ihm die Kenntnisse, die er in dem Kurs erworben hat, weiterhin gerade beim Lesen nützen werden (vgl. I_Sepp_106), denn „so gewisse Teile der Methodik nehme ich mir jetzt schon mehr zu Herzen, so das bringt schon was, wie zum Beispiel Lautentsprechungen“ (ebd.).

5.1.1.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Sepps

Die Tatsache, dass Sepp in seiner Freizeit sehr gerne fremdsprachige Literatur im Original liest und nun auch niederländische Originalliteratur lesen will, sprechen für eine hohe intrinsische Motivation, an einem Kurs zum interkomprehensionsbasierten Texterschließen teilzu-

nehmen. Sein Interesse gilt dabei besonders dem Niederländischen, mit dem er zuvor noch nicht in Berührung kam. Von großem brückensprachlichen Nutzen für das Texterschließen sind seine Schwedischkenntnisse, gefolgt von seiner Muttersprache Deutsch, auf die er hauptsächlich beim Erschließen der niederländischen Texte zurückgreift.

Sepps Aufmerksamkeit ist im Kurs besonders auf die Lautentsprechungen gerichtet, die er sehr hilfreich findet, nicht nur, um Wörter zu erschließen, die auf den ersten Blick nichtgermanischen Ursprungs scheinen, sondern auch, um die einzelnen Sprachen und ihre Entwicklungen stärker zur durchdringen. Sepp ist ein sehr analytischer Lerner, der den Dingen gerne auf den Grund geht und sowohl die Strukturiertheit von Grammatik als auch den Aufbau von Sprachen liebt, wie seine Ausarbeitungen zeigen. Dies ist vielleicht eine Erklärung für sein starkes Interesse an den Lautentsprechungen, den Prä- und Suffixen sowie den morphosyntaktischen Elementen, die er innerhalb der Brücken- und Zielsprachensysteme miteinander vergleicht. Er bekommt dadurch im Kurs einen Einblick in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier germanischen Zielsprachensysteme, was ihm sehr wichtig ist. Aus diesem Grund hat der Interkomprehensionskurs einen Mehrwert für Sepp, weswegen er das Konzept und die Methode der sieben Siebe positiv bewertet. Durch den Interkomprehensionskurs kann er jetzt nicht nur norwegische, dänische sowie niederländische Texte flüssig lesen, er geht nun auch grundsätzlich bewusster beim Lesen fremdsprachlicher Texte vor. Zudem hilft ihm der Interkomprehensionskurs durch die zahlreichen inter- und intralingualen Verbindungen, seine Schwedischkenntnisse zu festigen und auszubauen.

5.1.2 Einzelfallanalyse Jans

Motto:

„I try don't learn language, just pickup language, that's my strategy" (I_Jan_12).

“[T]o see if the word is similar with some words I've known, and then try to feel the meaning, then take a guess, but not like some not like mathematical derivation to to to derive the meaning of the sentence no, just guess and yeah / but I have to say such strategies is usually, is usually not so successful" (ebd. 26).

“I mean not to, not to study it, but to understand it just, yeah, in my own way , but not to not to to like I've just said derived it from the course like that things no" (ebd. 32, Herv. J.B.).

„[D]ie Art und Weise, wie ich die Sprachen studiere, ja, ist immer so, egal wie die Lehrerin die Sprache gibt, ich mache immer mein eigene Weg“ (kV_Jan_194).

5.1.2.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

Jan lernt grundsätzlich gerne Fremdsprachen (vgl. I_Jan_2, 8) und ist v. a. dem fremdsprachlichen Lesen gegenüber sehr positiv eingestellt, denn er mag es „to research such old famous ähm stories, romans [er meint novels] and of course in original language, that's a very impor-

tant reason why I like to learn so many foreign languages, ja” (I_Jan_8). Dabei ist er der Meinung: „I not dare to say I’m very good, but yeah I think I am a little bit talented in such language learning” (I_Jan_12). Beim Lesen konzentriert sich Jan nicht auf die Bedeutung einzelner Wörter, sondern darauf, die wichtigsten Informationen und die Aussage des Textes herauszufiltern (vgl. I_Jan_14), was ihm zufolge ganz und gar nicht der chinesischen Lerntradition entspricht, in der eine Fremdsprache wie Mathematik behandelt wird (ebd. 34).

Hinzu kommt, dass Jan gemerkt hat, dass er auf Basis seiner Lateinkenntnisse italienische und spanische Texte z. T. verstehen kann. Nun möchte er im Interkomprehensionskurs lernen, wie er seine Deutsch- und Englischkenntnisse effizient für das Lesen festlandskandinavischer und niederländischer Texte nutzen kann (vgl. Fb_Jan_2, I_Jan_71):

I noticed the similarity between English and German when I started to learn German [...] and now every time I learn a new language I would like to compare the new language to what I've learned, what I have known...puh, so that / yeah puh, perhaps a better understanding with high efficiency could be made (I_Jan_46).

Am Ende des Kurses möchte er Texte in den Zielsprachen soweit erschließen können (vgl. kV_Jan_11), dass er den Kern schriftlicher Informationen verstehen kann, denn er plant, in eines dieser Länder – wahrscheinlich Schweden – zu reisen (vgl. Fb_Jan_2, I_Jan_55). Für die Zukunft ist es jedoch sein großes Ziel, Meisterwerke, „wie z. B. Faust“, im Original zu lesen und „ohne Übersetzung zu genießen“, da seiner Meinung nach die Wahrnehmung des Werkes dann „bewusster ist“ (Fb_Jan_2).

Durch den Kurs bekommt Jan „ein Gefühl für diese vier Sprachen“, und es fällt ihm nicht schwer, die Texte inhaltlich zu verstehen. Er „würde jetzt [sogar] probieren, ohne andere Hilfsmittel die Texte direkt zu erschließen“ (kV_Jan_186), denn er findet, er hat einen „really great progress“ (I_Jan_167) im Kurs gemacht. Als weitere Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen gibt Jan Folgendes an:

Jan: [...] durch diese Texterschließen, ja, kann man natürlich einige Kenntnisse über Grammatik bekommen, [...] obwohl ich die Grammatik nicht studieren wollte. (lacht)

I: (lacht) Stimmt, die Grammatik wolltest du nicht lernen.

Jan: Ne.

I: Also hast du das jetzt beiläufig, also nebenbei, `n bisschen gelernt? Also nicht gezielt?

Jan: Ja ja.

I: Findest du das nützlich?

Jan: Ähm ja (kV_Jan_132–138).

[N]ow at least, yeah, like you can mention, I know passive (beide lachen), I know this "ha" and "bli" forms and then also some prepositions are still in my mind, yeah, if you / if I am now thrown out in Sweden or Norway then I can survive (I_Jan_167).

Diese Aussagen verdeutlichen, dass Jan ohne große Anstrengungen bzw. gezieltes Lernen inzidentell neues zielsprachliches Wissen im Interkomprehensionskurs erlangt. Zudem vergleicht er einzelne brücken- und zielsprachliche Wörter miteinander und erweitert auf diese Weise ganz beiläufig seinen passiven Wortschatz:

[S]ometimes I did compare them by using the word list Frau Pertoft gave us and found some similarities and yeah, and the next time when I started reading a text, okay, it's, it's just one word here I don't care, I don't care which language it is, but I know the meaning, this is enough (I_Jan_157).

Er kommt daher am Ende des Kurses zu dem Schluss:

In my point of view I believe, that such way of learning a language is far more efficient at first, and I believe, if the course could be held twice a week, then äh ja, Lernfortschritt could be made yeah more than twice greater. (I: Ahm.) And äh I don't think that, yeah, dealing with four similar languages in one semester is that kind of hard job, especially these languages which are not that hard. Yeah, of course, if it is the four languages Arabic Japanese Chinese ah then no. (lacht) (I_Jan_187).

[A]ctually, when I attended the course for the two first lectures I was quite anxious. (lacht) (I: Ja?) Äh I didn't know, if I could, I could successfully take the exam. I didn't, I didn't think it was that easy, but now I would like to say that course is a little bit too easy. It should be more difficult (I_Jan_153).

Für Jan ist ein solcher Interkomprehensionskurs zwar nicht direkt eine Alternative zum herkömmlichen Sprachenlernen, aber es „ist natürlich [eine] Alternative, um das Gefühl für Sprachen to cultivate“ (kV_Jan_194). Darüber hinaus macht ihm das interkomprehensionsbasierte Lesen der Texte Spaß (vgl. kV_Jan_232).

5.1.2.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

Jans Muttersprache ist Chinesisch. Nach eigener Einschätzung hat er gute Englisch- und Deutschkenntnisse, etwas weniger gute Kenntnisse in Latein sowie Grundkenntnisse in Italienisch und Russisch. Im Englisch-C-Test erreicht er 60%, wobei viele seiner Fehler reine Rechtschreibfehler sind; selbiges gilt für den Deutsch-C-Test, in dem er 64% erreicht. Jan hat jedoch entgegen der Testergebnisse das Gefühl – was er sowohl im Lernprotokoll als auch nach der Rückgabe der C-Tests zum Ausdruck bringt –, dass sein Englisch besser als sein Deutsch ist, weil er Englisch bereits seit frühester Kindheit lernt (vgl. LP_Jan_No1_A.7).

Leider sind seine Lernprotokolle nicht sehr ausführlich und nur wenig aufschlussreich, weswegen ich in den Interviews versuchte, auf die einzelnen Punkte noch einmal einzugehen, um verwertbare Aussagen zu bekommen. Jan ist bspw. sehr überrascht über die große Ähnlichkeit zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen: „[I]ch wusste schon, dass die Sprachen ähnlich sind, aber wenn ich beginne Niederländisch zu lernen, ist das noch mal überraschend, so ähnlich“ (kV_Jan_81):

I thought Dutch is just some dialect form German. (lacht) Don't let Dutch know this. [...] at first, I thought Dutch must be easy, but then ups after I read all the texts / yeah just because / perhaps I thought that Dutch äh äh / I relied on too much on German, then I found ups, what's this? Dutch is not that easy for me now, yeah, but perhaps it's because I am not a German native speaker, that that must be an important reason (I_Jan_57).

Auf die Nachfrage, ob ihm denn seine Deutschkenntnisse beim Erschließen des Niederländischen helfen, antwortet er:

Jan: Bei Niederländisch beeinflusst mein Deutsch manchmal zu viel.

I: Ja? Also bei Niederländisch findest du deine Deutschkenntnisse manchmal störend?

Jan: Ja.

I: Warum? Kannst du mir das noch näher erklären?

Jan: Puh, keine Ahnung, da hab' ich nicht nachgedacht...weiß jetzt nicht (kV_Jan_83–87).

Mit seiner Brückensprache Englisch, die er nach eigenen Aussagen besser kann als Deutsch, bringt er das Niederländische gar nicht erst in Verbindung (vgl. kV_Jan_155–156), weil es seiner Meinung nach dem Deutschen so ähnlich ist.

Auf die generelle Frage, wie ihm Deutsch und Englisch beim Erschließen der Zielsprachentexte helfen, antwortet er:

Jan: Deutsch...ja, finde ich beim Erschließen dieser vier Sprachen mehr als hilfreich, sehr nützlich...und wichtig. Und dann Englisch, ja...vielleicht manchmal, aber Deutsch ist besser.

I: Also Deutsch findest du nützlicher als Englisch fürs Verstehen? [...]

Jan: Ja (kV_Jan_2–4).

Jans Markierungen in den bearbeiteten Texten bestätigen, dass ihm seine Deutschkenntnisse mehr helfen als das Englische; zudem äußert er am Ende der Validierung noch einmal: „[I]ch kann nur sagen, dass man mit Deutschkenntnissen viel viel leichter diese Sprachen lernen kann“ (kV_Jan_228), was er wohl auf die größeren Ähnlichkeiten beim Wortschatz zurückführt.

Neben Schwedisch empfindet Jan das Niederländische als am schwierigsten zu erschließen (vgl. ebd.: 83), wobei er sich anscheinend vorrangig auf das Hörverstehen im Niederländischen bezieht, das den ProbandInnen einen Eindruck vom Klang dieser Sprachen vermitteln sollte (vgl. I_Jan_67):

Jan: If every time [...] a read form of a paragraph is also provided apart from listening, then Dutch is not that difficult for me [...]

I: But in general Dutch is the most difficult for you? Did I get that right?

Jan: Ja (I_Jan_67–69).

Dänisch hingegen fällt ihm am leichtesten, gefolgt von Norwegisch (vgl. I_Jan_63, 67): „[A]fter learning Norwegian we started Danish and I found it much easier than Norwegian. (lacht) I don't know why“ (I_Jan_63). Da Dänisch nach Schwedisch und Norwegisch behan-

delt wurde, nutzt Jan bereits seine geringen Kenntnisse in diesen beiden Sprachen für das Dänische, v. a. im Bereich der Funktionswörter. Er schreibt im Lernprotokoll, dass ihm Schwedisch und Norwegisch besonders helfen, die dänischen Konnektoren und Konjunktionen zu erschließen (vgl. Lp_Jan_Dä1_A.7). Interessant ist auch der Bezug, den Jan zwischen dem Dänischen und dem Englischen herstellt: „Dänisch und Englisch ist meiner Meinung nach ähnlich“ (kV_Jan_4), „grammatically Danish is quite near to English“ (I_Jan_73). Aufgrund dieses Eindrucks findet Jan, dass ihm seine Englischkenntnisse beim Erschließen dänischer Texte mehr nützen als bei den übrigen drei Zielsprachen (vgl. ebd.). „Beim Schwedisch, ja, hat man wenig Kenntnisse von Wortschatz“ (kV_Jan_83), daher scheint für Jan weder Deutsch noch Englisch eine große Hilfe zu sein (vgl. ebd.: 7–8). Zudem findet er das Schwedische am schwierigsten zu erschließen; gefolgt von Niederländisch, Norwegisch und Dänisch, das ihm als am einfachsten erscheint (vgl. ebd.: 83).

5.1.2.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

Die „Methode, Technik der sieben Siebe äh tut mir Leid, aber gefällt mir gar nicht“ (kV_Jan_21), denn „wie letzte Mal schon gesagt, ich mach´ diese Sache [...] nicht gern mit solchen Methoden, die man schon zusammengefasst hat“ (ebd.: 25). „[T]hese seven seven regulations are just summaries, some conclusions of learning languages, but I think the entire thing / no, I won´t do that“ (lacht) (I_Jan_53).

Er äußert weiterhin und etwas ambivalent:

Mhm...I am a sort of a guy who don't, who doesn't like regulations. (beide lachen) I always do things freely ähm yeah freely according to what I feel and then yeah perhaps just two points or three points from this sieben Siebe happen to correspond with what I've felt namely, such as the international words and suffix, prefix, and also the pff just similarity between...die Lautentsprechung und die Aussprache. Ähm, äh especially I had to talk about the suffix and prefix. I started to notice that the prefix and suffix just play a great role in European language [...] because such prefix and suffix could mean totally different things in different words. I find it actually much efficient, if we learn more languages and then try to compare them in different languages. It's a much easier way to to to understand such prefix and suffix (converse?) and then to use this knowledge to to to to derive the new words (I_Jan_51).

Außerdem kann man „das Wort mit Prä- und Suffix mit höherer Wahrscheinlichkeit richtig raten“ (kV_Jan_63–65). Dabei ist Jan der Ansicht, dass dies nichts Neues für ihn ist, da er sich schon vor dem Kurs für sprachenübergreifendes Lernen interessierte und unabhängig von der Methode der sieben Siebe versuchte, zwischensprachliche Verbindungen zu ziehen und durch kreatives Raten fremdsprachliche Texte zu verstehen. Daher fällt es ihm bspw. auch „ganz leicht“, syntaktischen Strukturen zu erkennen (kV_Jan_114): „Die germanischen[,] sogar die europäischen Sprachen sind mir eigentlich ganz ähnlich, indem sie so aufgebaut

werden, dass jedes Satz über ein Subjekt, ein oder zwei Objekte und [...] Prädikat verfügt“ (Lp_Jan_No1_A.6). Das einzig Schwierige ist, die Adjektive im Satz zu identifizieren: „also bei Deutsch und Englisch stehen die Adjektive immer vor dem Nomen, aber bei diesen Sprachen hinten manchmal, dann führt zu Unverständnis“ (kV_Jan_103). Und obwohl die Satzstrukturen für Jan fast immer ersichtlich sind, hilft ihm dies nicht – wie er findet – beim Verstehen der Textinhalte, welches er eher vom Wortschatz der Texte abhängig macht (vgl. ebd.: 114). Aus diesem Grund sind für ihn vermutlich die Internationalismen und der pangermanische Wortschatz „auf jeden Fall [...] sehr sehr wichtig“ (kV_Jan_29) und hilfreich für das Verstehen der Zielsprachentexte (vgl. ebd.: 30–33).

Den übrigen Sieben schreibt Jan keine große Bedeutung für das Texterschließen zu. Er geht deswegen auch nur recht oberflächlich auf ihre Verwendung und ihren Nutzen für das Erschließen in seinen Lernprotokollen und im Interview ein, wobei seine Aussagen kein stringentes Bild entstehen lassen. Es gelingt mir daher nur teilweise, die Subjektive Theorie Jans zur Beurteilung der einzelnen Siebe für das Texterschließen in den vier Zielsprachen zu rekonstruieren:

Obgleich er nicht viel von der Methode der sieben Siebe als Ganzes hält, bewertet er einige Siebe durchaus positiv. Neben den Internationalismen und dem pangermanischen Wortschatz findet er v. a. die Funktionswörter, die Lautentsprechungen, die Aussprache und die Prä- und Suffixe für das Erschließen der Texte hilfreich (kV_Jan_37, 43, 45, 63). Zudem benutzt er die im Unterricht ausgeteilten Materialien, v. a. zu den Funktionswörtern: „Mit den Hilfeblättern²⁹⁰ kann ich quasi 80% des ganzen Textes allein erschließen“ (Lp_Jan_No1_A.8).

I: Die Liste mit den Funktionswörtern hilft dir also?

Jan: Ja sehr.

I: Bei allen Sprachen?

Jan: Alle, ja ja (kV_Jan_217–220).

Jan: Funktionswörter fand ich hilfreich und ja, notwendig [...] Ohne diese Wörter wäre es unmöglich, diese Sprachen zu raten (kV_Jan_37, 39).

Bezüglich der Lautentsprechungen ist Jan der Meinung, sie können helfen, wenn man sie nicht hin und wieder verwechselt, so wie es ihm gelegentlich geht (vgl. ebd.: 216). Ich konnte im Unterricht zudem beobachten, dass er die Charakteristika zur Aussprache aus den Miniporträts neben sich liegen hatte und Wörter vor sich hinmurmelte, was ich im Interview noch einmal thematisieren wollte:

I: Okay, und hast du manchmal beim Lesen auch versucht, Wörter auszusprechen?

²⁹⁰ Mit Hilfeblättern meint Jan die von Karin Pertoft auf Grundlage des EuroComGerm-Basiswerkes (vgl. Hufeisen & Marx 2007a) erstellten Listen mit den häufigsten Funktionswörtern, Verben und Lautentsprechungen sowie den wichtigsten grammatischen Phänomenen zu jeder Zielsprache.

Jan: Äh yeah yeah yeah, that's something I forgot to mention, every time I started to to read it / before I started to read the (?) always reviewed the pff, how to say, the table of Aussprache and tried to remember the / especially the vocal things and then, when I started äh started äh reading the text I would try to to read them to find the similarity in German and English. If so, okay, I could directly guess meaning (I_Jan_74–75).

Dieses Vorgehen hat Jan bspw. „immer mit Niederländisch probiert, aber häufig erfolglos“ (kV_Jan_152), was er wie folgt begründet: „[I]ch dachte der Grund muss so sein, dass Deutsch nicht meine Muttersprache ist, da hab' ich nicht genügend Gefühl, [...] die Verbindung zu finden“ (vgl. ebd.: 154). Obwohl diese Beispiele belegen, dass er einige Siebe gezielt für das Texterschließen nutzt, bezeichnet Jan sein Vorgehen als „intuitiv“ und keineswegs systematisch (kV_Jan_109, vgl. ebd.: 26–27). Vielleicht, weil einige der Siebe, auf die er zurückgreift, bereits den Strategien entsprechen, die er schon zuvor – ohne bewusst darüber nachzudenken – für das Lesen fremdsprachlicher Texte einsetzte (vgl. I_Jan_194–197).

Viel wichtiger als die Siebe findet Jan für das Verstehen der Zielsprachentexte – abgesehen von den Internationalismen und dem pangermanischen Wortschatz – den Kontext (vgl. kV_Jan_118) und sein Weltwissen über den Inhalt:

Puh, the most important, of course, is the background knowledge hmm...secondly / no let me make an example: so we've made a äh text about this scientist Bohr, yeah, I know him a lot so the text I can I can understand the text into whatever language I've known without any difficult, but the first text the Pipi, Pipi what? (beide lachen) I never heard that before and then in the ähm class I was just sitting and thinking, what's that? (beide lachen) So just the background knowledge is so important for me (I_Jan_83);

[Y]ou know, sometimes it's not like easy to follow, if you could just guess the text, and yeah, and I think it has something to do with the knowledge of the world of the human society for example about this French candidate. Yes, things I know a lot about, that I ah I'm quite concerned about it, because the currency (lacht) of the Euro (beide lachen) and then I know what has happened and yeah, but if I didn't know what's the the / pff, that a French might called Holland, then I would imagine it has something to do with the Netherlands, mit Holland (I_Jan_80).

Zur Methode der siebe Siebe sagt er abschließend:

I got my own way to the things [...] yeah, I just take a look at these sieben Siebe, but not / it didn't mean that I didn't agree with that, but I won't add it to my own strategy. So if you wanna ask me, what I've up-tained from sieben Siebe.../ Ähm even without knowing such sieben Siebe I also ah pay attention to the way this vocals are pronounced and the structure of the skeleton things, yeah, that's already my own way and in my blood already (I_Jan_191).

Und auch, wenn Jan die Methode an sich nicht mag, findet er dennoch die Miniporträts zu den einzelnen Sprachen sehr interessant:

Jan: [...] the Miniporträts...one part namely, the the letters how they are pronounced ähm, yeah, this paragraph it it emphasized every time the other things. I don't think / perhaps also the numbers, yeah, only these two parts I read, I read specially.

Yeah, but also the / I...I am quite interested in the European culture (I: Ahm.) ähm and, every time it would be more interesting for me to read the beginning of the Miniporträts so how these languages are developed, from which language, yeah, these things are really interesting (I: Ahm.) and I would like to learn some (I_Jan_159, 161).

5.1.2.4 Fazit: Subjektive Theorie Jans

Jan macht es Spaß, fremdsprachliche Texte auf seine Art und Weise zu bearbeiten. Zwar erkennt er, dass seine Strategien nicht immer direkt zum Erfolg führen (siehe Motto), er ist jedoch nicht bereit, sie zu ändern und einen anderen Weg zu versuchen, denn er sei „quite solid“ (I_Jan_30) und verstehe schließlich auch so die Kernaussagen der Zielsprachentexte. Zudem empfindet er die Methode der sieben Siebe lediglich als eine Zusammenfassung von Sprachen und als Regelwerk, dessen Berücksichtigung seinem stark individualistischen Charakter widerstrebt. Dies sind vielleicht Gründe, weshalb Jan der Methode der sieben Siebe gegenüber eine ablehnende Haltung einnimmt. Darüber hinaus ist es möglich, dass in seinem Fall nicht eindeutig genug vermittelt wurde, dass die einzelnen Siebe nur als Hilfsmittel zum inhaltlichen Verstehen von Texten gedacht sind, um eigene Erschließungsstrategien zu ergänzen, falls man Schwierigkeiten hat, die Zielsprachentexte inhaltlich global zu verstehen.

Jans Aussagen erwecken den Eindruck, dass sein Vorgehen beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen stark von seiner Einstellung zum Sprachenlernen und seinem Blick auf die einzelnen Zielsprachen beeinflusst wird. Das Erschließen der Zielsprachentexte sieht er v. a. als ein Ratespiel, bei dem er in erster Linie versucht, den Inhalt über Wortschatzvergleiche und die Zuhilfenahme von Funktionswortlisten zu verstehen, womit er mehr oder weniger erfolgreich ist. Die Brückensprache Deutsch spielt dabei eine zentrale Rolle. Jan vermutet, er könne noch mehr an Inhalt erschließen, wenn seine Deutschkenntnisse, die er sehr hilfreich für das interkomprehensionsbasierte Lesen germanischer Zielsprachen findet, besser wären. Grundsätzlich ist Jan – der sich selbst als sehr subjektiven Charakter bezeichnet (vgl. kV_Jan_224) – jedoch mit seiner Leistung zufrieden, sofern er die Texte inhaltlich global verstehen und sprachliche Charakteristika auf seine Art selbst entdecken kann. Die bereits ausgearbeitete Methode der sieben Siebe scheint ihm dabei hinderlich. Überzeugt von seinem Vorgehen will Jan daher auch in Zukunft am *picking up languages* (vgl. I_Jan_12) festhalten, um weitere Fremdsprachen interkomprehensionsbasiert verstehen zu lernen (vgl. kV_Jan_194).

5.1.3 Einzelfallanalyse Annas

Motto:

„Das Interesse am Fremdsprachenlernen führt zum Entdecken der Sprache, und das macht Spaß und motiviert und führt dann zum Erfolg“ (kV_Anna_22).

5.1.3.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

Anna, die sich als gute Fremdsprachenlernerin einschätzt, lernt gerne Fremdsprachen, „weil mir das einfach Spaß macht, so ´ne Sprache zu entdecken und und so zu lernen und / also wenn´s dann so ´nen bisschen schwierig wird oder ein bisschen ungewöhnlich, dann macht´s eigentlich noch mehr Spaß“ (I_Anna_6, vgl. kV_Anna_10, 21–22). Vor einigen Jahren lernte sie ein Semester lang Schwedisch – was ihr gefiel –, und da sie sich generell sehr für die skandinavischen Länder bzw. Sprachen interessiert, denkt sie, ein Interkomprehensionskurs könnte ganz interessant sein (vgl. Fb_Anna_2, I_Anna_25, 27), um

mal zu gucken, was ähm ah, keine Ahnung, was da so gleich ist oder auch nicht, ja, genau. Genau, und wie man sozusagen dann, wenn man z. B. Schwedisch besser lernen würde, wie man dann auch sozusagen in den anderen germanischen Sprachen dann weiter kommen kann (I_Anna_25).

Ihre Erwartung an den Kurs und auch ihr Ziel ist es daher, ein Grundverständnis für die germanischen Sprachen zu erlangen. Zudem möchte Anna lernen, Verbindungen zwischen den Zielsprachen und den Brückensprachen Deutsch und Englisch zu erkennen, um Synergieeffekte zu schaffen, die sie gezielt dafür nutzen kann, schwedische, norwegische und dänische Lesetexte ansatzweise auf der Basis ihrer Deutsch-, Englisch- sowie geringen Schwedischkenntnisse zu verstehen (vgl. Fb_Anna_2).

Anna fällt es leicht, die behandelten Zielsprachentexte inhaltlich global – und sogar Details – mittels der sieben Siebe und ihrer Brückensprachenkenntnisse zu verstehen (vgl. Lp_Anna_No1_A.8, Dä1_A.8, kV_Anna_88–89). Im kursabschließenden Test zur besseren Einschätzung des eigenen Textverstehens – ohne Hilfsmittel – erreicht sie das beste Ergebnis (gefolgt von Sepp). Sie kommt zu dem Schluss: „Ich glaub´, mir war vorher nicht ganz so klar, wie ähnlich die wirklich sind, und das ist natürlich da noch mal ´ne gute Motivation, dass man denkt okay, man kann da wirklich einiges noch lernen“ (I_Anna_54), ebenso motivieren „die Verstehenserfolge“ (kV_Anna_16) dazu, weiterzumachen. Im Interkomprehensionskurs erlangt Anna ein Grundverständnis für die vier Zielsprachen, was ihr Interesse an diesen noch verstärkt (vgl. I_Anna_161). Von Vorteil findet sie dabei, dass gleich mehrere verwandte Sprachen in den Sprachenvergleich einbezogen werden, „weil´s ja eben nur darum ging sozusagen, so ´n Grundverständnis zu bekommen, und dann wär´ ich vielleicht eher enttäuscht

gewesen, wenn das dann nur zwei Sprachen gewesen wären“ (I_Anna_159). Anna wäre daher an einer Fortsetzung des Kurses interessiert, um sich noch intensiver mit den Sprachen auseinanderzusetzen, denn sie findet, „wenn man das zum Beispiel intensiver lernen wollte, dass dann ´n zweisemestriger Kurs irgendwie gut wär´ und / also wenn sowas angeboten würde, würd´ ich das wahrscheinlich mitmachen“ (I_Anna_169).

Während der kommunikativen Validierung wird Anna durch das Reflektieren des Kurses bewusst, dass sie sich beiläufig – obwohl sie nichts auswendig lernte – „doch recht viel [von den Charakteristika der Zielsprachen] gemerkt“ hat (kV_Anna_125). Zudem lernt sie nicht mehr nur intuitiv, sondern auch strukturierter und systematisch an das Lesen fremdsprachlicher Texte heranzugehen (vgl. kV_Anna_66) und kommt zu dem Schluss: „es gibt da verschiedene Aspekte von ´ner Sprache, die man sich erarbeiten kann, um dann mehr verstehen“ zu können (I_Anna_21).

5.1.3.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

Anna schätzt ihre Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch als gut, in Finnisch als gering und in Schwedisch als sehr gering ein. Im Englisch-C-Test erreicht sie 86%, das entspricht in etwa einem oberen C1- bzw. einem unteren C2-Niveau (GeR). Trotz sehr guter Englischkenntnisse ist für Anna jedoch das Deutsche die favorisierte und nützlichere Brückensprache zum Erschließen der Zielsprachentexte: „Also im Allgemeinen fand ich das Deutsche viel hilfreicher irgendwie, also ich hab´ viel mehr deutsche Sachen erkannt“ (I_Anna_69). In den Lernprotokollen und Interviews versucht sie, die Verwendung ihrer Brückensprachen für das Erschließen in den einzelnen Zielsprachen zu präzisieren:

Beim Norwegischen gibt sie z. B. an:

Die Deutschkenntnisse waren wieder sehr hilfreich, da so die meisten Wörter erschlossen werden können. Bei einzelnen Wörtern hilft auch das Englische [...]. Und auch das Schwedische war manchmal hilfreich, v. a. bei gleichen oder ähnlichen Funktionswörtern (Lp_Anna_No1_A.7).

Es zeigt sich, dass Anna beim Erschließen des Norwegischen und des Dänischen bereits auf das zuvor behandelte Schwedische – das sie vor Jahren ein Semester lang lernte – zurückgreift (vgl. kV_Anna_96).

Im Gegensatz zum Schwedischen und Norwegischen sind Anna beim Dänischen „mehr englische Verwandtschaften aufgefallen [...] und beim Niederländischen dann noch mehr“ (I_Anna_72, vgl. kV_Anna_104). Aber auch da findet sie ihre Deutschkenntnisse wieder am nützlichsten, während das Englische nur z. T. – „mehr bei Niederländisch und Dänisch als bei Norwegisch und Schwedisch“ – hilft (kV_Anna_9, vgl. Lp_Anna_Dä1, 2_A.7). Für das inter-

komprehensionsbasierte Lesen der Zielsprachentexte ist für Anna grundsätzlich Deutsch die „Basis [...] [, der] Ausgangspunkt, weil Deutsch mir einfach am meisten geholfen hat“ (kV_Anna_4). Sie vermutet, da sie Deutsch-Muttersprachlerin ist (vgl. kV_Anna_138).

5.1.3.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

Anna fällt es schwer, ihr eigenes Vorgehen beim Texterschließen zu reflektieren und in den Lernprotokollen²⁹¹ und Interviews zu schildern, da sie sehr intuitiv beim Lesen vorgeht (vgl. I_Anna_74, 126, kV_Anna_108). Zum Verstehen der Zielsprachentexte sind für sie v. a. der pangermanische Wortschatz – wegen der starken Ähnlichkeit der Wörter untereinander sowie zum Deutschen (vgl. I_Anna_79) – und die Internationalismen sehr hilfreich (vgl. kV_Anna_33, Lp_Anna_S1, 2/No1/Dä1, 2/N11_A.6).

Anna geht beim Erschließen der drei festlandskandinavischen Sprachen gleich vor und greift auf dieselben Siebe zurück. Bei Schwedisch, Norwegisch und Dänisch benutzt sie z. B. sehr häufig die Funktionswortlisten, „um längere Satzkonstruktionen entschlüsseln zu können & Details zu verstehen“ (Lp_Anna_No1_A.6, vgl. Lp_Anna_S1, 2/Dä1, 2_A.6, I_Anna_79), die man nicht vom Deutschen oder Englischen ableiten kann. Ebenso ist sie der Ansicht, dass das Sieb Rechtschreibung und Aussprache z. T. hilfreich ist, weil man auf dessen Grundlage „manche Wörter laut vorsagen“ (Lp_Anna_Dä1_A.6) kann, und „das hat tatsächlich manchmal dann geholfen“ (I_Anna_95). Die morphosyntaktischen Elemente und die Prä- und Suffixe wendet sie wiederum gelegentlich an, um den Wortstamm – das „Kernwort, das oft leichter zu verstehen ist“ – zu entschlüsseln (Lp_Anna_No1_A.6).

Als Erklärung, weswegen sie die Lautentsprechungen nur selten berücksichtigt, sagt sie: „Ehrlich gesagt fällt es mir schwer, dieses Sieb anzuwenden, da die Regeln für die Lautentsprechungen eher kompliziert sind, daher nicht in meinem Kopf und recht aufwendig nachzuschlagen sind“ (Lp_Anna_Dä1_A.6). Anna bereitet es zudem Probleme, bei den festlandskandinavischen Sprachen in langen Sätzen das Verb zu finden, obwohl sie der Ansicht ist, dass die Satzstruktur der deutschen ähnelt (vgl. Lp_Anna_S1_A.7). Der Rückgriff auf die syntaktischen Strukturen könnte hier weiterhelfen, sie benutzt dieses Sieb jedoch kaum, weil ihr die Anwendung sehr schwer fällt (vgl. I_Anna_46).

Ganz anders als das Erschließen der festlandskandinavischen Sprachen empfindet Anna das des Niederländischen: „da z. B. hatte ich auch richtig manchmal so Aha-Effekte“ (I_Anna_29). Neben dem pangermanischen Wortschatz und den Internationalismen helfen ihr bei die-

²⁹¹ Anna empfindet das Schreiben der Lernprotokolle als demotivierend, da sie beim Texterschließen sehr intuitiv und unbewusst vorgeht. In ihrem Fall führt es auch nicht dazu, dass sie sich ihres eigenen Vorgehens durch das Schreiben der Protokolle bewusster wird (vgl. kV_Anna_113–117).

ser Zielsprache v. a. die Aussprache und die Lautentsprechungen, um die niederländischen Kognaten mit ihrem deutschen Wortschatz in Verbindung bringen zu können:

[I]ch hab´ früher mit der Aussprache / also früher, da dacht´ ich ja auch, äh Niederländisch wär´ schwieriger, weil, weil die halt schon manchmal komische Buchstabenkombinationen haben, und wenn man weiß, wie man das ausspricht, oder woher das kommt sozusagen, also welche Lautentsprechungen ähm das im Deutschen dann gibt, erleichtert das das wirklich, und dann sagt man, ach ja, das ist ja wirklich nicht so schwer (I_Anna_29).

Die große Ähnlichkeit der Wörter in den beiden Sprachen hat sich mir z. T. erst erschlossen, als ich die grundsätzl. Lautentsprechungen und Aussprache kennengelernt hatte (Lp_Anna_N11_A.6).

Die drei genannten Siebe und die sehr ähnliche Satzstruktur zum Deutschen reichen Anna aus, um die niederländischen Texte problemlos zu verstehen (vgl. Lp_Anna_N11_A.4). Sie findet Niederländisch „echt einfach“ (kV_Anna_106), „wenn man weiß, wie man das aussprechen muss, dann ist das [...], wenn man Deutsch kann, keine besonders schwierige Sprache“ (I_Anna_139).

Schwedische Texte zu erschließen ist für Anna, obwohl sie nur geringe Vorkenntnisse in dieser Zielsprache hat, ebenfalls nicht schwer (vgl. I_Anna_137, kV_Anna_106). Und „trotz der großen Verwandtschaft [...] fand ich dann Norwegisch irgendwie schwieriger. Ich glaub´, Norwegisch fand ich am schwierigsten und hm ja, Dänisch vielleicht so zwischen Schwedisch und Norwegisch [...], vielleicht, weil, weil also da mehr Wörter irgendwie ähm so dem Deutschen und auch dem Englischen eben ähneln“ (I_Anna_137, 139).

„[A]lles in allem würd´ ich sagen, waren die sieben Siebe schon sehr nützlich, also das war ja eigentlich auch die Methode, über die wir das erschlossen haben, und auf jeden Fall hat das geholfen“ (kV_Anna_80). Und auch, wenn Anna der Methode gegenüber anfänglich etwas skeptisch war, ist sie nun der Meinung, „dass das doch funktionieren kann, dass man sich so ´ne fremde Sprache in relativ kurzer Zeit aneignen kann. [...] Ich find´s ´ne gute Idee“ (kV_Anna_144, 146). „[W]ir haben ja die Sprachen hier durch die sieben Siebe versucht zu erschließen, und ich fand, das hat eigentlich ganz gut geklappt“ (ebd.: 66). Es ist für Anna zudem interessant, mit der Methode zu arbeiten, denn sie hilft ihr dabei, nicht mehr rein intuitiv an das Texterschließen heranzugehen, sondern strukturierter vorzugehen und dadurch mehr an Inhalt zu verstehen (vgl. kV_Anna_82, 132, 134). Durch das Anwenden der Siebe fällt es ihr viel leichter, die Zielsprachentexte zu erschließen als sie anfangs dachte. Neben den Sieben spielen für Anna das Vorwissen – v. a. das sprachliche, zu dem sie auch ihre sehr geringen Schwedischkenntnisse zählt –, das Hintergrundwissen und der Kontext eine sehr wichtige Rolle für das erfolgreiche Erschließen der Zielsprachentexte (vgl. kV_Anna_110).

Auch das Vorlesen der Texte bzw. das Abspielen von Audiodateien erleichtern ihr das Verstehen der Zielsprachen (vgl. Lp_Anna_NI1_A.4, kV_Anna_110).

5.1.3.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Annas

Annas Subjektive Theorie ist davon beeinflusst, dass sie als Geschichtsstudentin gerne verschiedene Sprachen „entdeckt“ und Fremdsprachen i. d. R. nicht aus „utilitaristischen Gründen“ lernt (I_Anna_58), sondern weil sie es einfach spannend findet. Je außergewöhnlicher die Sprachen sind, umso mehr Spaß bereitet es ihr, sich damit auseinanderzusetzen. Darum weckt das für sie vollkommen neue Konzept des interkomprehensionsbasierten Erschließens von Texten in gleich vier Zielsprachen ihr Interesse. Außer die Texte inhaltlich grob verstehen zu lernen, hat Anna keine großen Erwartungen an den Kurs und will sich einfach überraschen lassen. Sie steht der Methode der sieben Siebe daher offen – wenn zu Beginn auch nicht ganz vorbehaltlos, was das Funktionieren anbelangt – gegenüber. Ihr fällt es anfänglich noch schwer, ihr sehr intuitives Vorgehen durch den bewussten Einsatz der Siebe zu ergänzen, was sie aber schnell als sehr hilfreich für das Texterschließen empfindet.

Die Art und Weise ihres Vorgehens, d. h. welche Siebe sie zum Erschließen benutzt und ihre Begründungen – z. B. dass ihr Grammatik nicht liegt (vgl. I_Anna_21) – lassen erkennen, dass Anna primär die lexikalischen Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen fokussiert, um die Textinhalte zu verstehen. Da sie mit diesem Vorgehen beim Erschließen der schwedischen Texte sehr erfolgreich ist²⁹², überträgt sie es auf die beiden weiteren festlandskandinavischen Zielsprachen. Einzig beim Niederländischen merkt sie an, dass sie mit ihrer bisherigen Strategie nicht so erfolgreich ist, und plötzlich die Aussprache der Wörter an Bedeutung für das Erschließen gewinnt. Nachdem Anna dies für sich erkennt, findet sie, dass Niederländisch sehr, sehr leicht zu verstehen ist.

Grundsätzlich sind für Anna beim Erschließen aller Zielsprachentexte neben den lexikalischen Sieben v. a. ihre Deutschkenntnisse – aufgrund der starken lexikalischen Parallelen zu den Zielsprachen – sehr hilfreich, ohne die ihr das Erschließen deutlich schwerer fallen würde oder gar unmöglich wäre, denn das Englische hilft ihr nur selten weiter.

5.1.4 Einzelfallanalyse Toms

Motto:

„[I]ch habe keine Angst mehr [...], ich hatte zuvor Angst, zuvor immer Angst“ (kV_Tom_59–61).

²⁹² Im abschließenden Erschließungstest zur eigenen Erfolgskontrolle und Einschätzung erreichte Anna das beste Ergebnis. Sie beantwortete alle inhaltlichen Fragen zu den einzelnen Texten korrekt.

5.1.4.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

Im Allgemeinen lernt Tom gerne Fremdsprachen, wobei es ihm gerade bei Deutsch und Englisch darauf ankommt, neben dem Lesen auch das Hören, Schreiben und Sprechen zu lernen (vgl. I_Tom_2). Er selbst schätzt sich als schlechten Fremdsprachenlerner ein, was er daran festmacht, dass ihm das Sprechen und das Hörverstehen in seinen Fremdsprachen schwer fallen, „aber ich lese gerne und ich schreibe gerne, deswegen, ja, finde ich das macht mir Spaß (lacht)“ (I_Tom_10). Zudem liest Tom gerne, denn er kann nur darüber „heraus[zu]finden, was ist ein schönes Vokabel, und die kann ich weiter fürs Schreiben verwenden, das finde ich äh toll“ (I_Tom_23). Sein besonderes Interesse gilt den skandinavischen Sprachen bzw. bedeutenden Persönlichkeiten dieser Länder. Er findet, die

nordeuropäischen Sprachen [...] attraktiv, obwohl es schwer ist, aber es gibt viele Leute aus Nordeuropa, die viel Weisheit haben und die schreiben viele Bücher. Die haben auch viele Wissenschaftler, und finde ich, ich möchte die Literatur von dieser Leute lesen und auch einige Leute von Nordeuropa kennenlernen, also wenn ich die Texte, die über die Leute geht, lese (I_Tom_185).

Weil er gerne liest und mehr fremdsprachliche Originaltexte in den skandinavischen Sprachen lesen bzw. „mehr oder weniger verstehen“ lernen will (I_Tom_6), und um ein Gefühl für diese nahverwandten Zielsprachen zu bekommen, möchte Tom am Interkomprehensionskurs teilnehmen. Darüber hinaus motivieren ihn seine Deutsch- und Englischkenntnisse, germanische Sprachen lesen zu lernen, denn er weiß, dass Deutsch, Englisch und die nordgermanischen Sprachen viele Ähnlichkeiten aufweisen, die das Leseverstehen erleichtern können und von denen er profitieren möchte (vgl. I_Tom_6). Seine Erwartung ist daher „ganz einfach: Wie sehen die germanischen Sprachen aus [...], damit kann ich also weiter entwickeln diese Sprache, um sie zu lernen“ (I_Tom_187).

Im Interkomprehensionskurs lernt Tom, dass es für das Textverstehen sinnvoll ist, Sprachen systematisch miteinander zu vergleichen: „[I]ch dachte Deutsch ist Deutsch, Englisch Englisch, und das ist ganz unabhängig voneinander [...] / ja, mit diese Kurs habe ich diese Methode bekommen und diese Gefühl bekommen und ja, [?] ich bin so dankbar“ (I_Tom_35, vgl. kV_Tom_51–53). Tom nutzt jetzt für das Verstehen englischer Texte gelegentlich seine Deutschkenntnisse und für das Lesen deutscher Texte teilweise seine Englischkenntnisse (vgl. kV_Tom_42), denn so „es ist äh noch leichter, die Deutsch zu verstehen“ (I_Tom_31). Das heißt, Tom vergleicht jetzt Sprachen miteinander (vgl. kV_Tom_38, 111, 113): „[V]orher habe ich diese Methode nicht gewusst. Ich habe nicht gewusst, also mit die andere Sprache äh kann man auch [...] wieder andere Fremdsprache zu erschließen“ (kV_Tom_42). Er erkennt in dem Kurs also nicht nur, wie ähnlich sich v. a. die festlandskandinavischen Sprachen sind,

sondern wird auch für den Sprachenvergleich und für wesentliche Unterschiede sensibilisiert (vgl. I_Tom_147). Er ist daher überzeugt, dass ihm die in den vier Zielsprachen erworbenen Grundkenntnisse helfen werden, „wenn ich in Zukunft vielleicht Schwedisch oder so lernen will“ (kV_Tom_57, vgl. ebd.: 55). Darüber hinaus ist Tom durch den Kurs motiviert, sich wieder stärker mit Englisch auseinanderzusetzen und es vielleicht unter Rückgriff auf seine Deutschkenntnisse auszubauen und zu verbessern (vgl. kV_Tom_109, 124, 130).

5.1.4.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

Tom ist Chinesisch-Muttersprachler, der seine Deutsch- und Englischkenntnisse als gering einschätzt. Im Deutsch-C-Test erreicht er 75%, was dem C1-Niveau (GeR) entspricht; im Englisch-C-Test schneidet er mit 36% – einem oberen A2-Niveau (GeR) – ab.

Für das Erschließen der vier Zielsprachen findet Tom Deutsch und Englisch hilfreich, das Deutsche jedoch etwas mehr, was sich neben der stärkeren lexikalischen Ähnlichkeit des Deutschen zu den Zielsprachen wohl auch auf seine deutlich besseren Deutschkenntnisse zurückführen lässt. Zudem scheint sich die subjektive Wahrnehmung der einzelnen Zielsprachen auf den Einsatz der Brückensprachen beim Erschließen auszuwirken: Bei den festlandskandinavischen Sprachen hat Tom den Eindruck, „die Satzstruktur ist auch manchmal wie Deutsch“ (I_Tom_75), das Deutsche nützt ihm daher seiner Meinung nach mehr. Aus Toms Unterlagen geht ebenfalls hervor, dass er beim Erschließen des Schwedischen und Norwegischen stärker auf seine Deutsch- als auf seine Englischkenntnisse zurückgreift (vgl. Lp_Tom_S/No). Beim Norwegischen setzt er im Funktionswortbereich sogar die zuvor neu erworbenen Schwedischkenntnisse ein. Anders verhält es sich beim Dänischen. Tom findet, dass es viele Ähnlichkeiten zwischen dem dänischen und englischen Wortschatz gibt (vgl. Lp_Tom_Dä3_A.4); dennoch sind die Deutschkenntnisse und seine geringen – im Kurs erworbenen – Kenntnisse des Schwedischen und Norwegischen für ein umfassenderes Verstehen des Textinhaltes sehr nützlich, da ebenso „viele Wörter sind ganz ähnlich wie Schwedisch und Norwegisch“ (Lp_Tom_Dä3_A.7). Der „Wortschatz, die Funktionswörter und die auch die Satzstruktur ist auch manchmal wie Deutsch, aber die Englisch ist, ja, vielleicht wie Niederländisch, ja“ (I_Tom_75, vgl. kV_Tom_18). Im Lernprotokoll zum Niederländischen gibt er daher an, dass ihm beim Erschließen vom Gefühl her das Englische sehr hilft (vgl. Lp_Tom_Nl1_A.7). Die Markierungen in Toms bearbeiteten Texten lassen jedoch erkennen, dass er mindestens in gleichem Maße das Deutsche zum Verstehen heranzieht, wenn auch unbewusst.

Schwedisch, Norwegisch und Dänisch gefallen Tom sehr, da sie sich auffallend ähneln, und er das Wissen aus den bereits behandelten festlandskandinavischen Sprachen auf die folgende(n) übertragen kann, was ihm das Erschließen erleichtert (vgl. I_Tom_51–53). Niederländisch hingegen mag er nicht. Seine Begründung führt er darauf zurück, dass er sich mit dem Niederländischen nicht so ausführlich auseinandergesetzt hat, weil er für Klausuren lernen musste (vgl. I_Tom_51), und ihm die Form der Wörter im Niederländischen „zu kompliziert“ (kV_Tom_20) ist.

Toms subjektive Einschätzungen zum Schwierigkeitsgrad der einzelnen Zielsprachen hängen in seinem Fall nicht von den Brückensprachenkenntnissen ab, sondern von der Motivation bzw. dem Interesse für einzelne Sprachen: „bei mir...subjektiv Niederländisch ist schwer vielleicht. Ob/ Schwedisch ist auch schwer, aber äh habe ich diese Motivation, deswegen ich finde es leichter. Objektiv gesehen vielleicht Schwedisch ist schwerer“ (I_Tom_199). Auch Dänisch und Norwegisch findet Tom schwierig, aber leichter als Niederländisch (vgl. I_Tom_201), da sich die festlandskandinavischen Sprachen sehr ähneln, und er bereits seine frisch erworbenen Zielsprachenkenntnisse innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen übertragen kann. Neben Schwedisch ist Tom im Kurs v. a. am Norwegischen interessiert (vgl. I_Tom_64–65).

Aufgrund der Tatsache, dass ihm das Erschließen generell in allen Zielsprachen schwer fällt, kann er seine Aussagen nicht weiter differenzieren. Seine Verstehensschwierigkeiten führt er u. a. darauf zurück, dass er Chinese und seine Muttersprache nicht indogermanischen Ursprungs ist (vgl. ebd.: 203). Sowohl Deutsch als auch Englisch sind für ihn Fremdsprachen, die er nur bis zu einem bestimmten Niveau beherrscht, was sich seiner Meinung nach auf das Texterschließen anderer germanischer Sprachen auswirkt: „Deutsch und manchmal Englisch ist hilfreich, aber wegen meine Mangel also nicht so ganz also wie für die Muttersprachler für Deutsch oder Englisch“ (I_Tom_99). Beim Erschließen greift Tom häufiger auf das Deutsche zurück, weil „viele ähnlich mit Deutsch“ – wobei er sich beim Erschließen hauptsächlich auf den Wortschatz und Satzbau bezieht –, und „Englisch ist, ja, wie gesagt, ist ewig bei mir vorbei“ (I_Tom_143) und nicht so präsent. „Problem ist immer diese Wortschatz, meiner ist nicht so groß, um die andere Sprache zu erschließen und auch die, wie sagt man, diese Struktur bei lange Sätze mit komischer Satzstellung ist sehr schwer für mich“ (I_Tom_159).

5.1.4.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

Toms Aussagen zum Einsatz der sieben Siebe sind zwar nur wenig differenziert und begründet, sie lassen jedoch für das Erschließen der drei festlandskandinavischen Sprachen ein einheitliches Einsetzen erkennen:

Abgesehen vom pangermanischen Wortschatz und den Internationalismen – Sieb 1 – ist für Tom das Sieb der Funktionswörter für das Erschließen der festlandskandinavischen Zielsprachentexte sehr wichtig, da sie in den drei verschiedenen Sprachen „sehr gleich“ sind und dabei helfen, einen Satz zu verstehen (vgl. I_Tom_45, kV_Tom_97): „vorher habe ich diese Funktionswörter und die häufigen Wörter von Schwedisch und Norwegisch gelesen, und dann habe ich die im Kopf gespeichert, und dann finde ich, die ist ganz wichtig für diese Schwedisch und Norwegisch“ (I_Tom_97).

Darüber hinaus sind für ihn die Lautentsprechungen, die Aussprache und die syntaktischen Strukturen hilfreich (vgl. kV_Tom_79). Vor allem die Laut- und Graphementsprechungen sowie die Aussprache ermöglichen Tom, „die Wörter [der Zielsprachentexte] mit Deutsch und Englisch zu vergleichen“, um die zielsprachlichen „Wörter leichter zu erkennen [bzw. zu erschließen]“ (Lp_Tom_No_A.6). Auch der Vergleich der nordgermanischen Syntax mit der seiner Brückensprachen hilft ihm beim Verstehen der Texte, da „diese Satzstellung ist wie Englisch und für Deutsch“ (I_Tom_121). Für das Erschließen ist es für Tom zudem wichtig, herauszufinden, wo das Verb steht, um zu erkennen, „was machen die Personen, [denn] aufgrund diese Tun kann man den ganzen Inhalt vermuten“ (I_Tom_161, vgl. ebd. 155).

Auf das Sieb der morphosyntaktischen Elemente und das der Prä- bzw. Suffixe greift Tom nicht zurück, weil er sie sehr schwer anzuwenden findet (vgl. kV_Tom_79–81); es hätte für ihn vermutlich mehr an Zeit und Übung bedurft, um diese Siebe besser verstehen und eigenständig nutzen zu können (vgl. kV_Tom_83, 85). Darüber hinaus setzt Tom die morphosyntaktischen Elemente mit Grammatik gleich, die er zwar mag, allerdings „nicht so wichtig“ für das Texterschließen findet, denn „wenn man also viel mehr Grammatik machen, das macht äh also wenige Spaß“ (I_Tom_20). Die grammatischen Formen in den Texten sind seiner Meinung nach nicht so leicht beim Lesen zu erschließen und etwas, das er erst einmal komplett auswendig lernen muss, da er diese Formen aufgrund seines geringen Grammatikwissens im Deutschen nicht einfach durch Vergleichen erkennen kann (vgl. kV_Tom_85, I_Tom_155). Aber auch ohne detailliertes grammatikalisches Wissen ist es Tom möglich, die Texte mit ein wenig Anstrengung inhaltlich global zu verstehen.

Eine Sonderstellung bei den vier Zielsprachen nimmt für Tom das Niederländische ein, welches er von den drei festlandskandinavischen Sprachen abgrenzt. Als er im Kurs zum ersten

Mal einen niederländischen Text liest, denkt er „boah, das ist (lacht), das ist ganz anders wie Schwedisch und die Norwegisch“ (I_Tom_87), „die Sprache ist wie im Deutsch“ (ebd.: 89). Für das Erschließen dieser Sprache ist es für Tom – neben dem Einsatz der o. g. Siebe – wichtig, „eine Ausnahme zu machen und zwar erstmal hören, und dann wieder diese Hörtexte zu lesen, und dann bekomme ich diese Gefühl“ (ebd.: 89). Das heißt, beim Niederländischen empfindet er das Hören der Sprache in Verbindung mit dem Lesetext als hilfreich für das Texterschließen, da er die gehörten Wörter besser mit dem Deutschen und Englischen in Verbindung bringen kann. Neben der Aussprache und den Internationalismen helfen ihm aber auch hier hauptsächlich die Funktionswortliste und die Lautentsprechungen (vgl. Lp_Tom_N11_A.6).

Toms Fazit zur Arbeit mit den sieben Sieben ist: Die „Methode ist sehr sehr hilfreich und auch äh ja, interessant“ (kV_Tom_135) und leicht zu verstehen bzw. anzuwenden (vgl. I_Tom_77). „Ich kann jetzt mit diese Methode allein arbeiten, das ist Ergebnis von diese sieben Siebe [...]. Ich verstehe jetzt auch Texte äh, versuche jetzt auch Texte in unbekannten Sprachen zu lesen“ (kV_Tom_38), wobei die einzelnen Siebe zunehmend intuitiver Anwendung finden: „für diese Anfänglern äh, ja genau, muss ganz bewusst sein, welche Methode verwende ich, und dann äh später bekommen die Gefühl und die Gewohnheit“ (I_Tom_77). Zudem bezieht Tom jetzt beim Lesen fremdsprachlicher Literatur sein sprachliches (Vor)wissen ein, was ihm sehr beim Verstehen hilft. Sein größter Erfolg aber ist: „[I]ch habe jetzt keine Angst mehr, eine neue Sprache zu lernen ja ja, das ist Ergebnis von sieben Siebe“ (kV_Tom_28). Sein Selbstbewusstsein ist gestärkt, und es macht ihm nun mehr Spaß, sich mit einer Fremdsprache auseinanderzusetzen, „weil ich ich diese Methode, also sieben Siebe (lacht) habe. Also nicht ganz sieben, aber drei oder vier“ (kV_Tom_77).

5.1.4.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Toms

Gerade auf das Fremdsprachenlernen bezogen macht Tom anfänglich einen wenig selbstbewussten, ja gar unsicheren Eindruck. Er bringt zum Ausdruck, dass es ihm – obwohl er gerne fremdsprachliche Literatur im Original lesen und verstehen möchte – nicht so leicht fällt, eine Fremdsprache zu lernen und er Angst davor hat. Toms Subjektive Theorie ist daher v. a. von seiner positiven, selbstbewusstseinssteigernden Erfahrung mit dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen, durch das er in nur einem Semester Zugang zu gleich mehreren Fremdsprachen bekommt, beeinflusst. Er lernt durch das Anwenden der sieben Siebe viel, was ihm das Lesen fremdsprachlicher Texte erleichtert, auch wenn er seiner Meinung nach aufgrund seiner geringen fremdsprachlichen Deutsch- und Englischkenntnisse nicht so erfolg-

reich ist wie die KursteilnehmerInnen mit der Muttersprache Deutsch. Toms wichtigste Erkenntnis ist daher, dass er durch das Einsetzen der Siebe bzw. durch Sprachvergleiche seine bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse ausbauen, festigen und dazu nutzen kann, neue Sprachen (verstehen) zu lernen. Das Verstehen der Methode und der einzelnen Siebe fällt ihm leicht, das erfolgreiche Anwenden bereitet jedoch Probleme, was er auf seine geringen Brückensprachenkenntnisse zurückführt. Er schlussfolgert daher, dass v. a. umfassende Kenntnisse des Deutschen das Erschließen des Schwedischen, Norwegischen, Dänischen und Niederländischen – wegen der zahlreichen lexikalischen und grammatikalischen Parallelen – stark erleichtern können. Dennoch findet Tom, dass es sich auch für ihn als Chinesisch-Muttersprachler gelohnt hat, den Interkomprehensionskurs zu besuchen, denn er kann nun authentische Texte in den vier Zielsprachen z. T. erschließen und hat durch die Sensibilisierung für Sprachvergleiche obendrein seine Deutsch- und Englischkenntnisse etwas verbessert. Zudem ist er jetzt am gezielten Lernen einer der vier Zielsprachen interessiert, weil er dabei von seinen bereits vorhandenen Sprachenkenntnissen und von den im Interkomprehensionskurs erlangten Grundkenntnissen in diesen Sprachen profitieren kann.

5.1.5 Einzelfallanalyse Tinas

Motto:

„Also ich kann bei anderen Sprachen davon profitieren. Und natürlich auch irgendwie für den späteren Beruf oder einfach für das spätere Leben. Jede Sprache, in die man ´n bisschen reingeschnuppert hat, das hilft unheimlich. Also würd´ ich sagen, das war auf jeden Fall sehr, sehr wichtig“ (kV_Tina_84).

5.1.5.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

Tina sieht sich als durchschnittliche Fremdsprachenlernerin. Zwar lernt sie gerne Fremdsprachen und es fällt ihr nicht schwer, aber der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich liegt ihr mehr (vgl. I_Tina_2, 8, 12). Dennoch findet Tina „es ist auf jeden Fall wichtig, dass man ähm doch viele Sprachen heutzutage kann, weil es einfach auch später im Beruf wichtig ist, und dass man auch gerade unterschiedliche Sprachenstämme sich anschaut und dann auch ein bisschen Verständnis dafür hat“ (I_Tina_6).

Beim Fremdsprachenlernen kommt es ihr in erster Linie darauf an, v. a. beim Lesen viel zu verstehen (vgl. ebd.: 16) und ein bisschen selbst sprechen zu können. „[D]ie Grammatik, oder dass [...] alles richtig ist, ist weniger wichtig“ (I_Tina_14). An das Lesen fremdsprachlicher Texte – abgesehen von englischen, die sie viel liest – traut sich Tina vor dem Interkomprehensionskurs jedoch nicht heran, weil sie denkt, ihr Wortschatz sei dafür zu gering (vgl. ebd.: 20).

Da Tina keinen Platz im Norwegisch-Anfängerkurs bekommt, findet sie es interessant, alternativ skandinavische Sprachen lesen zu lernen (vgl. ebd.: 32). Unter dem interkomprehensionsbasierten Texterschließen und der Methode der sieben Siebe kann sie sich zunächst nichts vorstellen. Sie will sich daher einfach überraschen lassen und etwas Neues ausprobieren (vgl. ebd.: 32). Nach den ersten beiden einführenden UE sind Tinas Erwartungen an den Interkomprehensionskurs, ein Sprachgefühl zu entwickeln, „Spaß und Motivation in dem Seminar, da ich es als schwierig erachte, sich in mehrere Sprachen [...] einzufinden“ (Fb_Tina_2) sowie einen Vorteil für den Norwegisch-Anfängersprachkurs zu bekommen, den sie nun doch zeitgleich besucht (vgl. ebd.). Dabei kommt es ihr beim Erschließen der Zielsprachentexte v. a. darauf an, „dass der Inhalt klar wird [...], dass man ungefähr den Kerninhalt genau versteht“ (I_Tina_38).

Zu ihren Erfahrungen mit der Interkomprehension und dem Nutzen eines solchen Kurses äußert sich Tina in den Interviews wie folgt:

Ich war schon sehr überrascht, wie viel man doch verstehen kann allein dadurch, dass man auch jetzt nicht direkt die Grammatik kennt, sondern das haben wir alles so passiv gelernt, und ähm man ist irgendwie doch offener geworden dafür, das auch mal auf anderen Wegen zu versuchen (I_Tina_24).

Mhm, die wichtigsten Erkenntnisse sind, dass man auf jeden Fall ähm auch mit dieser Lernform und mit diesen sieben Sieben ähm Sprachen versuchen kann, zu verstehen, also vom Inhalt her, von der Texterschließung, und dass es sehr gut gelingt ... Ja, und dass man sich auch, glaub' ich, da einfach mal 'n bisschen rantrauen sollte, weil man denkt das am Anfang einfach gar nicht, dass das so funktioniert (I_Tina_168).

[A]m Anfang dacht' ich, es ist 'n bisschen viel mit vier Sprachen und dann, dann hat das so / ja, man kriegt zwei Texte von der Sprache, zwei von der, dann hat man das Gefühl, okay, das wird so durchgerattert, aber es hat sich sehr schnell gezeigt, dass es eigentlich ganz gut war, also weil man dann auch einfach dieses / ja, weil man diese Sprachen auch untereinander nochmal verknüpft, und das wäre sonst nicht so gegeben. Von daher ist es gut, diese vier Sprachen zu machen und vor allem auch das Niederländische dazu zu nehmen (I_Tina_164).

Tina erreicht im Kurs nicht nur ein gutes Leseverständnis für die fremdsprachlichen Texte, sondern bekommt auch einen Einblick in die Zielsprachen, zu denen sie „ein kleines Hintergrundwissen“ aufbaut (vgl. I_Tina_140). Sie ist sich sicher, dass ihr die im Kurs erworbenen Kenntnisse einen Vorteil im parallel besuchten Norwegischsprachkurs bringen, denn „desto intensiver man sich mit Sprachen beschäftigt, egal in welcher Form, das merkt man einfach“ (I_Tina_162). Darüber hinaus verändert sich Tinas Leseverhalten durch die Interkomprehensionserfahrung positiv, und sie will auch zukünftig beim Lesen fremdsprachlicher Texte versuchen, das Gelesene mit ihren vorhandenen Sprachenkenntnissen zu verknüpfen und zu ver-

gleichen, denn sie denkt hinsichtlich des Lerneffektes: neues Wissen „merkt man sich dann auch viel besser“ (I_Tina_28).

5.1.5.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

Tina ist Deutschmuttersprachlerin und hat nach eigenen Einschätzungen gute Kenntnisse in Englisch, geringe in Französisch und sehr geringe in Latein. Der C-Test bestätigt die guten Englischkenntnisse, die mit 66% im oberen B2-Niveau (GeR) liegen.

Schon beim Bearbeiten des ersten schwedischen Zielsprachentextes bemerkt Tina, dass „[a]ndere Sprachkenntnisse [...] bei der Erschließung fremder Texte von enormer Bedeutung“ sind (Lp_Tina_S2_A.4). In diesem Fall v. a. ihre Muttersprache Deutsch und weitaus seltener die Brückensprache Englisch (vgl. Lp_Tina_S1, 2, 3_A.4). Etwas anders verhält es sich beim Lesen des Norwegischen, bei dem Tina neben dem Deutschen bereits die neu gewonnenen Schwedischkenntnisse helfen: „Bemerkenswert ist die hohe Anzahl der Wörter, die durch einen Vergleich mit dem Schwedischen erschlossen werden können“ (Lp_Tina_No1_A.4; vgl. Lp_Tina_No2_A.4). Beim darauf folgenden Erschließen dänischer Texte fällt ihr „auf, dass aus dem Schwedischen bzw. Norwegischen Zahlen, einige bekannte Verben, Substantive und Adjektive und vor allem Funktionswörter übernommen werden können“ (Lp_Tina_Dä1_A.4). Zudem können – im Gegensatz zu den beiden anderen festlandskandinavischen Sprachen – beim Dänischen „mehr Wörter als vermutet [...] mit einem Vergleich durch das Englische gewonnen werden“ (Lp_Tina_Dä2_A.4); Deutsch bleibt jedoch weiterhin die präferierte Brücke. Das Niederländische sticht Tina zufolge aus den vier Zielsprachen heraus (vgl. I_Tina_88), denn da „ist der Sprachvergleich vom Deutschen und Englischen natürlich noch sehr viel höher, das ist noch näher an diesen Sprachen einfach dran“ (ebd.: 104), wobei das Deutsche wieder am hilfreichsten ist. Zu Transfer aus den zuvor behandelten festlandskandinavischen Zielsprachen kommt es beim Niederländischen nicht (vgl. I_Tina_104).

Den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Zielsprachen beurteilt Tina wie folgt:

„[A]lso für mich war äh das äh Niederländische am einfachsten“ (I_Tina_66; vgl. kV_Tina_51),

weil man einfach sehr viel äh viel mehr Wörter noch durch den Sprachenvergleich, vor allem durch das Deutsche und Englische, entschlüsseln kann ähm, weil beim Niederländischen auch die Aussprache extrem hilft, wenn man sich das laut vorliest, ähm das ist bei den anderen Sprachen nicht so einfach (I_Tina_68).

[D]anach kam das Norwegische und Dänische, das ist in der Schriftsprache für mich kaum zu unterscheiden, da sehe ich jetzt nicht wirklich einen Unterschied vom Schwierigkeitsgrad. Ähm ja, und auf jeden Fall das Schwedische ist irgendwie am schwierigsten (ebd.).

Tinas Begründung hierfür ist: „Ja, ich glaub´, es liegt daran, dass es die erste Sprache war, mit der wir angefangen haben, da war das äh einfach noch neuer Stoff, da konnte man damit nicht so gut umgehen“ (I_Tina_70). Für das Schwedische kann sie zudem nur auf die Brückensprachen Deutsch und Englisch zurückgreifen, während sie beim Lesen des Norwegischen und Dänischen bereits Bekanntes aus dem Schwedischen heranzieht bzw. beim Lesen des Dänischen auch das Norwegische, was ihr das Erschließen der Zielsprachentexte erleichtert (vgl. ebd.: 72) und sich damit wahrscheinlich auf ihre Einschätzung auswirkt.

5.1.5.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

Tina findet es anfangs etwas schwer, mit der Methode zu arbeiten, „[M]it der Zeit fiel es aber immer leichter, und man hat das Gefühl gehabt, es wiederholt sich auch, also es ist richtig Routine reingekommen“ (I_Tina_42). Und „erstaunlicherweise hat man doch sehr schnell Lernfortschritte feststellen können“ (I_Tina_128), da man durch das „Spiel“ mit den sieben Sieben sehr viel in den Zielsprachentexten verstehen kann (vgl. I_Tina_40). Bereits nach ein paar Unterrichtseinheiten automatisiert sich bei Tina der Rückgriff auf die Siebe, da „sich dieser ganze Texterschließungsprozess routiniert hat“ (kV_Tina_37).

Bei allen vier Zielsprachen – die Tina in zwei Gruppen unterteilt, die festlandskandinavischen Sprachen und das Niederländische (vgl. I_Tina_88) – ist für sie das intuitive Anwenden des ersten Siebes – Internationalismen und pangermanischer Wortschatz – durch „die große Sprachnähe“ zum Deutschen (Lp_Tina_S3_A.3) am hilfreichsten. Davon abgesehen findet sie zum Erschließen der schwedischen, norwegischen und dänischen Texte gerade am Anfang die syntaktischen Strukturen wichtig: „Ist ein Wort nicht erkennbar, so wird es erst mithilfe des fünften Siebes durch seine Wortart grob klassifiziert. Dies verdeutlicht oftmals den ungefähren Inhalt der Textstelle“ (Lp_Tina_No2_A.3; vgl. I_Tina_88). Besonders schwierig ist es dabei für Tina, die Adjektive in den Texten zu erfassen: „[M]an hat keine Regelmäßigkeiten so leicht erkannt. Es gab dann zwar schon Steigerungsformen, aber die sind meist in unseren Texten nicht so oft aufgetreten, und dann konnte man´s einfach an keiner Endung festmachen“ (kV_Tina_21).

Neben den syntaktischen Strukturen liefern Tina die morphosyntaktischen Elemente zusätzliche Informationen und Anhaltspunkte, um ein Wort erfolgreich erschließen zu können (vgl. kV_Tina_9, I_Tina_40), also „ich würde es für mich als ein Sieb zusammenfassen“ (I_Tina_92). „Grammatik, Satzbau, das war so ´n bisschen eins“ (kV_Tina_62):

Also am Anfang war es sehr wichtig, erst mal diese morphosyntaktischen Strukturen zu erkennen, die hab´ ich mir dann auch immer farbig markiert, weil die kannte man nicht. Und irgendwann durch die Übung hat man sehr schnell gemerkt okay, die Endung kenne ich, das ist das, und dann musste ich das nicht mehr farbig markieren, das war dann einfach so drin (I_Tina_40).

„Und ähm dann waren erst mal andere Siebe dann wichtiger“ (ebd.), wie z. B. die Funktionswörter, da „eine hohe Anzahl an Wörtern durch dieses Sieb erschlossen werden kann“ (Lp_Tina_S3_A.3). „[B]ei den Funktionswörtern hat man mit der Zeit halt ´nen Lernfortschritt einfach gemerkt, weil viele auch ähnlich waren“ (kV_Tina_16). „Viele Konjunktionen und Präpositionen haben sich [nach kurzer Zeit] bereits eingeprägt und erleichtern stark das Verständnis“ (Lp_Tina_S3_A.3, vgl. kV_Tina_18). „Und man hat auch gemerkt, dass die Wörter einem einfach fürchterlich viel bringen, also würd´ ich die als sehr hilfreich einstufen“ (kV_Tina_18).

Das dritte Sieb – Laut-/Graphementsprechungen – ist für Tina ebenfalls zuweilen nützlich, obwohl sie anfangs etwas Schwierigkeiten hat, es anzuwenden (vgl. I_Tina_78, 94), was an den sehr umfangreichen Laut-/Graphementsprechungstabellen liegen kann.

Was mir [zudem] immer unwahrscheinlich schwer gefallen ist, war den Unterschied zwischen dem dritten und dem vierten Sieb zu erkennen, das war für mich immer so ´n bisschen ähnlich, und zwar diese Lautentsprechungen und Grapheme und Aussprache. Also ich hab´ die eigentlich gedanklich immer zusammengeschmissen (kV_Tina_60).

Weniger nützlich für das Erschließen der festlandskandinavischen Sprachen ist Tina zufolge die Aussprache (Sieb 4).

Anders fällt ihre Beurteilung der sieben Siebe für das Erschließen des Niederländischen aus: „[G]erade beim Niederländischen am Ende, dann hat man ja wieder eine ganz andere Reihenfolge angewendet, also da war plötzlich die Aussprache wichtig, da hat das Konzept nicht mehr funktioniert, was man sich vorher antrainiert hatte“ (I_Tina_40; vgl. 88, 166, kV_Tina_39, 43). Hier hat Tina „das Deutsche sehr stark geholfen, weil meistens dadurch hat man die Wörter dann plötzlich erkennen können“ (kV_Tina_47). Sie meint daher: „[N]eben der Verwendung des ersten Siebes (Germanismen u. a. Sprachvergleiche) ist das Heranziehen der Siebe 3 (Lautentsprechungen) und 4 (Aussprache) unerlässlich“ für das Erschließen niederländischer Texte (Lp_Tina_N11_A.3, Herv. im Orig.). Demgegenüber findet sie „die Strukturwörter²⁹³ nicht so wichtig, die kriegt man auch irgendwie / also die wichtigsten äh kann man sich sehr schnell selbst erschließen ohne Listen, da muss man nicht viel blättern“ (I_Tina_94), was sich auf die große lexikalische Nähe des Niederländischen zum Deutschen und Englischen zurückführen lässt.

²⁹³ Strukturwörter = Funktionswörter

Die Prä- und Suffixe sind für Tina für alle Zielsprachen gleichermaßen hin und wieder zum Erschließen von Verben hilfreich (vgl. kV_Tina_56, Lp_Tina_Dä1_A.3): „Wenn man Wörter gar nicht erkennen konnte, also wenn’s zunächst unverständlich ist, dann konnte man noch gucken, ob man irgendwie ´nen Teil von dem Wort erkennt“ (kV_Tina_57). „Aber wie gesagt, die tauchen nicht so oft auf“ (ebd.).

Während des Interviews kommt Tina zu folgender Beurteilung der Methode:

[D]ie Methode der sieben Siebe, dass man halt wirklich sieht, das ist ja schon sehr ausgearbeitet und fest ähm, das fand ich doch sehr interessant und auch diese, diese Einführung in die verschiedenen Sprachen²⁹⁴, wie sich die entwickelt haben und wie das jetzt ist genau im Dänischen und Norwegischen, das fand ich eigentlich schon sehr interessant (I_Tina_34).

Ihr zufolge kann ein Interkomprehensionskurs, der auf der Methode der sieben Siebe basiert, abhängig vom eigenen Lernziel eine Alternative zu einem Sprachkurs sein, die das Potenzial hat, Interesse zu wecken und dazu zu motivieren, eine dieser Zielsprachen zu lernen (vgl. kV_Tina_74). Darüber hinaus vermittelt die Methode beim interkomprehensionsbasierten Lesen wichtige „Grundbausteine“ in den Zielsprachen, die individuellen Bedürfnissen entsprechend genutzt und ausgebaut werden können (I_Tina_172). Ein solcher Kurs eignet sich zudem gut als Ergänzung zu einem Anfängersprachkurs in einer der Zielsprachen, wie Tina feststellt:

[D]adurch, dass ich aber jetzt zeitgleich ja noch Norwegisch aktiv gelernt habe, war das eigentlich eine sehr gute Kombination, also ich würde sagen, man kann es auch sehr gut verbinden, wenn man vielleicht mit einer Sprache noch anfängt, weil dann schreibt man auch selbst, und das ist ähm, da lernt man ja auch viel besser, wenn man das dann nach mehreren Methoden macht und nicht nur das Leseverständnis behandelt, weil selbst einen Text schreiben oder reden ist ja dann nochmal viel schwieriger. Aber mit dem Leseverständnis zu beginnen, ist ein sehr guter Einstieg (I_Tina_44).

Für sie bringt die Auseinandersetzung mit den sieben Sieben einen Vorteil beim Lesen im Norwegisch-Anfängersprachkurs: „Also viele Wörter kamen dann bekannt vor, wo ich gedacht hab’, ja, das kenne ich und äh auch die Strukturen [...], das ist viel selbstverständlicher schon gewesen durch den Kurs“ (I_Tina_46).

Abschließend resümiert Tina:

Nicht nur die Technik mit den sieben Sieben, also die hat funktioniert, man hat ja auch am Ende mit diesen Texten, die wir bekommen haben, äh gemerkt, dass wir doch ´n gewisses Niveau erreicht haben vom Verständnis her, also von der inhaltlichen Erschließung. Deswegen ist auf jeden Fall ein Erfolg zu vermerken beim Erschließen der Sprachen, und das ungefähr bei allen gleich. Also man kann zwar sagen, dass das Schwedische am schwersten gefallen ist, aber dann doch abschließend würd’ ich sagen,

²⁹⁴ Tina meint damit die Miniporträts.

man ist also / man konnte von allen, zumindest bei den vorliegenden Texten, je nach Inhalt natürlich, doch gleich viel verstehen (kV_Tina_70).

5.1.5.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Tinas

Tina findet es gut, dass in nur einem Semester das Texterschließen in gleich vier nahverwandten germanischen Fremdsprachen vermittelt wird, da es für sie etwas Neues ist, und im Hinblick auf das spätere Berufsleben Kenntnisse in mehreren Fremdsprachen – gerade auch im rezeptiven Bereich – wichtig sein können, was ihre Subjektive Theorie prägt. Im Interkomprehensionskurs kommt es ihr daher nicht darauf an, die einzelnen Sprachen zu lernen, sondern einen Überblick über bzw. ein Gefühl für die germanische Sprachenfamilie – speziell das Schwedische, Norwegische, Dänische und Niederländische – zu bekommen und Lesetexte in den Zielsprachen inhaltlich erschließen zu lernen. Tina versteht das interkomprehensionsbasierte Lesen als einen Vorgang, bei dem sie versucht, durch systematisches Vergleichen der Textelemente – nach der Methode der sieben Siebe – mit ihr bereits bekannten Strukturen und Wörtern, den Inhalt eines Textes zu erschließen. Vor allem der Bereich des pangermanischen Wortschatzes und der Internationalismen bietet Tina gute Vergleichsmöglichkeiten mit der Brückensprache Deutsch und hilft ihr, einen Großteil der Wörter in den Zielsprachentexten zu verstehen. Aber auch der Rückgriff auf das Sprachenwissen – besonders innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen –, das sie z. T. erst im Kurs erwirbt, ist Tina von Nutzen, denn sie berücksichtigt beim Erschließen primär den lexikalischen Bereich. Mit ihrer Strategie, bereits bekanntes Wissen mit neuem zu vergleichen und zu verbinden, ist sie sehr erfolgreich, weswegen sie den Kurs und die Methode der sieben Sieben als sehr nützlich beurteilt und dieses Vorgehen auch zukünftig bewusst beim Lesen fremdsprachlicher Texte wenden will.

5.1.6 Einzelfallanalyse Mikes

Motto:

„[I]ch fand also äh generell das Konzept an sich, an solche Fremdsprachen heranzugehen, interessant. Das hatte ich vorher noch nicht gehört, und nachdem ich dann auf den Kurs aufmerksam geworden bin, dacht' ich dann, oh doch, klingt eigentlich interessant und äh ich war dann insofern motiviert, dass man jetzt nicht unbedingt eine Sprache wirklich konkret lernt, also von A bis Z lernt, sondern dass man halt mit einer bestimmten Herangehensweise gleich mehrere Sprachen, die halt 'ne gewisse Verwandtschaft haben, dann zumindest in denen Texte verstehen kann“ (I_Mike_102).

5.1.6.1 Zum interkomprehensiven Texterschließen in der germanischen Sprachenfamilie allgemein: Motivation, Erwartungen, Ziele und Ergebnisse

Mike liest sehr gerne Romane und, um „auf dem Laufenden zu bleiben, was so in der Welt passiert“ (kV_Mike_47), die Zeitung. Seine Einstellung zum Fremdsprachenlernen ist positiv,

wenn er eine emotionale bzw. persönliche Beziehung – z. B. durch Urlaub, Berufsperspektiven im Ausland oder einfach nur Interesse für Land und Kultur – zu den Zielsprachen herstellen und sie selbst auswählen kann (vgl. I_Mike_2, 4). Dies wirkt sich entscheidend auf seine Motivation, sich mit einer Fremdsprache auseinanderzusetzen, und damit verbunden die Ergebnisse bzw. Erfolge beim jeweiligen Fremdsprachenlernen aus: „[W]enn dann die Motivation ein bisschen abfällt, dann sinken natürlich auch die Noten“ (I_Mike_6).

Mike, der eigentlich einen Sprachenkurs in einer skandinavischen Sprache machen will, wird durch Zufall auf den Interkomprehensionskurs aufmerksam. Er hat zwar noch nie von der Interkomprehension gehört, aber da er das im Programm beschriebene Konzept – unter dem er sich noch nichts Konkretes vorstellen kann – interessant findet, schreibt er sich spontan dafür ein (vgl. I_Mike_18), um es sich einmal anzuschauen (vgl. ebd.). Besonders ansprechend ist für ihn, dass der Interkomprehensionskurs das Lesen und Erschließen authentischer Zielsprachentexte fokussiert, denn für ihn ist es nicht immer wichtig, alle vier Fertigkeiten in einer Sprache zu lernen.

Es kommt immer darauf an äh, was man erreichen will. Wenn man wirklich äh vielleicht irgendwo mal leben will oder sich mit Leuten unterhalten will, dann sollte man vermutlich eine Sprache komplett, also mit allen Facetten, lernen. Wenn es jetzt aber nur darum geht, mal irgendwo einen Text zu lesen und zu verstehen äh, dann ist, glaube ich, so eine Methode schon sehr gut geeignet und reicht oft dann aus (I_Mike_36).

Im Kurs kommt es ihm daher darauf an,

erst mal ganz generell, das Thema und den groben Inhalt zu erfassen. Es geht mir jetzt nicht darum, äh einen Satz komplett irgendwie zu übersetzen, sondern eigentlich nur erst mal grob das Thema, und wenn das leicht und schnell vonstattengeht, kann man immer noch versuchen, Details ähm zu erschließen. Aber erst mal geht's mir nur ganz generell ums Thema und ein bisschen klar den Inhalt (I_Mike_28).

Nach der allgemeinen Einführung konkretisieren sich Mikes Erwartungen an den Interkomprehensionskurs: „Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der germanischen Sprachen kennenzulernen und, falls ich mich entschließen sollte, eine dieser Sprachen zu lernen, es etwas leichter zu haben“ (Fb_Mike_2). Er möchte herausfinden, „welche Sprachen sind denn nun so großartig verwandt miteinander und [...] wie ähnlich sind die sich wirklich“ (I_Mike_20), da er sich zuvor nie Gedanken darüber gemacht hat, welche Sprachen Parallelen aufweisen. Mike ist daher sehr überrascht, wie viele Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten es v. a. innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen und im Allgemeinen zwischen den Brücken- und Zielsprachen im Kurs gibt (vgl. I_Mike_22, kV_Mike_10), die das interkomprehensionsbasierte Texterschließen ermöglichen. Er kommt zu dem Schluss,

dass äh gerade so die skandinavischen bzw. generell die germanischen Sprachen jetzt dann doch nicht so schwierig sind, und dass man da eigentlich, wenn man möchte zumindest, äh Texte relativ leicht verstehen kann und ähm, ja, was mir auch vorher nicht bewusst war, man wusste vielleicht, dass die zum germanischen Stamm gehören, aber dass die wirklich dann doch teilweise die Ähnlichkeiten noch so groß sind, das war für mich jetzt auch noch eine neue Erkenntnis (I_Mike_116).

Im Kurs bekommt Mike „einen kleinen Überblick [...], sodass man ungefähr weiß, gut, die Sätze sind so und so aufgebaut, und die Wörter [...] sind teilweise ähnlich wie im Deutschen“ (I_Mike_38). Das hat sein ursprüngliches Interesse, eine skandinavische Sprache mit allen vier Fertigkeiten zu lernen, „noch verstärkt“ (I_Mike_122). Die Erwartungen an den Kurs sind damit „erfüllt worden, eigentlich sogar eher mehr als erfüllt worden, denn ich hatte dann doch das Gefühl äh, dass ich äh doch mehr irgendwie aus dem Kurs rausziehen konnte als ich am Anfang gedacht habe“ (kV_Mike_131). Denn

ich glaube schon jetzt äh, dass ich Texte in verschiedenen germanischen Sprachen ohne Probleme äh, Texte aus Zeitungen, keine Lyrik, Gedichte oder so, aber was man so im Internet findet, inhaltlich gut verstehen kann. Also ich weiß jetzt ähm, wie ich da vorgehen muss, um die zu verstehen, und dass sich Schwedisch, Norwegisch und Dänisch so ähnlich sind (kV_Mike_133).

Der Interkomprehensionskurs hat zudem seinen Umgang mit fremdsprachlichen Texten verändert:

I: Denkst du, du wirst jetzt anders, vielleicht bewusster, mit fremdsprachlichen Texten umgehen?

Mike: Das definitiv, ja, also vorher habe ich gar nicht erst probiert, ´ne fremde Sprache oder irgendwie so ´nen Text zu verstehen, aber jetzt, wo ich so weiß quasi, wie man da rangehen kann, werde ich es bestimmt auf jeden Fall versuchen (I_Mike_119–120).

„[S]ogar beim Englischen ist mir das aufgefallen, dass ich dann teilweise die Siebe anwende [...]. Ich hätte es vorher zwar nicht unbedingt gedacht, dass ich das beim Englischen mache, aber wenn man merkt es hilft, verwendet man es“ (kV_Mike_175–176).

Darüber hinaus findet Mike es gut, dass es in dem Kurs darum geht, „Sprachen zu entdecken“ (kV_Mike_135) und nicht, „Vokabeln zu lernen, sondern nur darum, Strukturen aufzubauen“ (kV_Mike_25), die beim Verstehen helfen. Er sagt: „Sprache entdecken, dafür ist der Kurs sehr gut geeignet und äh vor allem, wenn man Sprachen neu entdeckt hat oder anders sieht, dann äh ist man vielleicht, ja, auch motiviert, dann einmal eine Sprache zu lernen“ (kV_Mike_135).

5.1.6.2 Zu den Brückensprachenkenntnissen und ihrer Verwendung beim interkomprehensionsbasierten Texterschließen

Mike ist Deutschmuttersprachler mit sehr guten fremdsprachlichen Kenntnissen in Englisch, geringen in Latein und sehr geringen in Chinesisch sowie Japanisch. Beim Englisch C-Test erreicht er 81%, was einem oberen C1-Niveau (GeR) entspricht und seine Selbsteinschätzung

bestätigt. Mit Deutsch und Englisch stehen ihm folglich zwei Brückensprachen für die germanische Interkomprehension zur Verfügung, auf die er jedoch in unterschiedlichem Maße zurückgreift:

Trotz sehr guter Englischkenntnisse helfen Mike v. a. seine „Deutschkenntnisse als Deutscher“ beim Erschließen der zielsprachigen Texte (vgl. Lp_Mike_No1,2_A.7, kV_Mike_10); „aber das ist jetzt nicht so, dass ich Deutsch teilweise bewusst angewendet habe, sondern gut, man kennt’s und dann kommt’s einem bekannt vor“ (I_Mike_44). Zum Rückgriff auf das Englische als Brückensprache sagt Mike:

[J]a, das war für mich jetzt nicht übermäßig wichtig (kV_Mike_14, vgl. ebd.: 21).

[T]eilweise ähm, wenn wir dann auch die Texte besprochen haben und dann, ja, das kam aus dem Englischen, habe ich gedacht, oh, stimmt, ja gut, das könnte aus dem Englischen gekommen sein, aber das ist mir manchmal gar nicht aufgefallen, da musste man erst zwei, drei mal darüber lesen (I_Mike_48).

Vor allem für das Erschließen der schwedischen und norwegischen Zielsprachentexte waren die „Englischkenntnisse [...] nicht sonderlich hilfreich. Die wenigen Worte, die ich dadurch erschlossen habe, hätte ich wohl auch aus dem Kontext heraus erschließen können“ (Lp_Mike_No1_A.7, vgl. Lp_Mike_S3_A.7).

Beim Niederländischen und Dänischen hat Mike allerdings das Gefühl, dass auch Englisch etwas beim Verstehen hilft (vgl. I_Mike_50, Lp_Mike_Nl1,2/Dä1,2_A.7). Dennoch gibt er an: „Deutschkenntnisse sind aber weiterhin am wichtigsten. Zum einen, weil ich diese Sprache am besten beherrsche, zum anderen, weil der Einfluss des Deutschen wohl der größte ist“ (Lp_Mike_Dä1_A.7, vgl. kV_Mike_14). Englisch hilft ihm nur gelegentlich, da er Schwierigkeiten hat, mögliche englische Entsprechungen in den Texten zu finden (vgl. kV_Mike_14).

Hilfreicher ist für Mike hingegen der Transfer von neuem Wissen innerhalb der festlandskandinavischen Zielsprachensysteme. So lässt die Durchsicht seiner Unterlagen erkennen, dass er bereits nach den ersten UE zum interkomprehensionsbasierten Lesen schwedischer Texte, linguistische Elemente des Schwedischen in den nachfolgenden festlandskandinavischen Texten wiedererkennt und auf diese überträgt; selbiges gilt für Norwegisch, dass „aufgrund der großen Ähnlichkeit bei einem dänischen Text sehr hilfreich (besonders bei den Funktionswörtern)“ ist (Lp_Mike_Dä1_A.7). Generell stellt Mike fest, dass es im Bereich der Funktionswörter innerhalb der festlandskandinavischen Sprachen große Übereinstimmungen gibt, die sehr beim Erschließen helfen, sich aber weder vom Deutschen noch vom Englischen ableiten lassen.

Den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Zielsprachen beurteilt Mike wie folgt:

Es wurde zwar immer gesagt, ja, aus Erfahrung mit Pilotstudien soll Schwedisch die schwierigste sein für Deutsche und vielleicht stimmt das auch, aber es war jetzt ja so, dass / in dem Fall kommt es einem natürlich am schwierigsten vor, weil wir es als erstes durchgenommen haben und äh, da ich ja, wie gesagt, vorher mit den sieben Sieben überhaupt nichts am Hut hatte, ist es erst einmal so generell, ja, komplett was Neues und, na gut, wenn wir jetzt Niederländisch zuerst gemacht hätten, würde ich vielleicht trotzdem nicht sagen, dass es die schwierigste war. Ich glaube gerade bei den drei skandinavischen hätte ich jetzt intuitiv gesagt, die schwierigste ist die, die wir als erstes durchgenommen haben. Einfach nur, weil es halt was Neues ist, und weil ich mit allen drei Sprachen noch eigentlich eher wenig Kontakt hatte. Und da sie sich ja an sich doch relativ ähnlich sind, äh ist es vielleicht dann so. [...] Dadurch, dass man jetzt Schwedisch schon gemacht hat, hat man schon ein bisschen Erfahrung, wie man an das Dänische und Norwegische herangeht (kV_Mike_194, 196).

Das Niederländische hat bei Mike allerdings eine Sonderstellung, da es – wie er findet – nur wenig Ähnlichkeit mit den drei festlandskandinavischen Sprachen hat, dafür aber große mit dem Deutschen (vgl. kV_Mike_10). „Zusammenfassend kann ich [daher] sagen, dass für mich als Deutschen, Niederländisch die am einfachsten zu verstehende germanische (Fremd-)Sprache ist“ (Lp_Mike_N12_A.8). Und „ich glaube schon, dass es richtig ist, nicht mit Niederländisch anzufangen“ (kV_Mike_200). „Ich hatte jetzt auch äh das Gefühl, so im Nachhinein äh, dass es zumindest nicht schlecht ist, dass man mit Schwedisch angefangen hat“ (kV_Mike_204). „[M]it jeder weiteren Sprache hat man natürlich den Eindruck, das Schriftbild, das ist leichter. Ob es nun daran liegt, dass die Sprache leichter ist, oder ob man das schon gemacht hat und durch die Wiederholung, weil doch alles ähnlich ist, ist dann wieder eine andere Sache“ (kV_Mike_206).

5.1.6.3 Zur Methode der sieben Siebe nach dem EuroComGerm-Ansatz

Aus Mikes Lernprotokollen und Aussagen im Interview geht hervor, dass sich sein Vorgehen beim Erschließen in allen Zielsprachen sehr gleicht (vgl. I_Mike_84). Zuerst liest er die Zielsprachentexte komplett, um sich einen Überblick zu verschaffen, bevor er Satzweise mithilfe der Siebe versucht, den noch nicht verstandenen Inhalt zu erschließen. Dabei kommt es ihm zunächst darauf an, „den Sinn grob zu verstehen und die Satzstruktur zu erkennen“ (Lp_Mike_S3_A. 4).

Das wichtigste Sieb dafür ist das der Internationalismen bzw. des pangermanischen Wortschatzes, denn „gerade ähm aus dem Deutschen hat man für die germanischen Sprachen doch schon einiges übernehmen können; das ist [...] leicht und intuitiv. Ja sehr leicht, gerade, wenn man Deutsch als Muttersprache hat“ (kV_Mike_54).

Ebenfalls sehr hilfreich und wichtig ist für Mike das Sieb der Funktionswörter (vgl. I_Mike_58). Mittels der Funktionswortliste kann er v. a. die kurzen Wörter verstehen, „die

man vielleicht sonst irgendwie nicht erschlossen hätte“ (I_Mike_58). „Hat man die Funktionswörter erschlossen, ist der Sinn und Aufbau der Sätze meist schon erkennbar“ (Lp_Mike_S1_A.6, vgl. Lp_Mike_Dä2_A.6). Zudem entlasten sie die LeserInnen, da man diese Wörter sonst hätte auswendig lernen müssen (vgl. kV_Mike_57). Durch den Einsatz der Funktionswortliste haben sich die häufigsten Funktionswörter – v. a. die, die sich innerhalb der skandinavischen Sprachen sehr ähneln – z. T. beiläufig, ohne zwanghaftes Lernen, eingeprägt und erleichtern ihm nun das Erschließen längerer Sätze (vgl. kV_Mike_57–59).

Die Lautentsprechungen hat Mike „nicht ganz so angewendet, wie man sie vielleicht anwenden könnte“ (kV_Mike_63). Dies führt er darauf zurück, dass ihr Einsatz sehr aufwendig ist. Er findet die Laut-/Graphementsprechungen sehr komplex und „nicht unbedingt einfach zu merken“ (ebd.), aber „wenn man die Lautentsprechungen durchgeht, erkennt man einige Wörter, die einem vorher entgangen sind“ (Lp_Mike_S3_A.7), was teilweise beim Erschließen hilft.

Auch die syntaktischen Strukturen – Sieb fünf – sind für das interkomprehensionsbasierte Texterschließen

dann schon irgendwann wichtig. Äh da hat man zu Beginn vielleicht nicht ganz so drauf geachtet, aber irgendwann hat man gemerkt, das ist eigentlich bei allen Sprachen so ähm, das hilft dann schon ähm, ja, also das ist auch wieder so ein Sieb äh, der²⁹⁵ nicht unbedingt äh intuitiv ist ähm, also zumindest bei mir, sondern ähm da musst' ich dann immer doch hin und wieder vielleicht mal noch dran denken, den auch anzuwenden (kV_Mike_68).

„Morphosyntax und Präfixe/Suffixe sind dann nur noch für die Details zuständig“ (Lp_Mike_Dä2_A.6). Grundsätzlich fällt Mike bei seinem Erschließungsvorgehen auf,

dass das Erkennen + die Vergleiche mit anderen Sprachen ausschließlich lexikalischer Natur (nicht grammatikalisch) sind. Das liegt wohl daran, dass ich mich generell beim Sprachenlernen mit der Grammatik schwer tue und daher lexikalische Ähnlichkeiten leichter erkenne (Lp_Mike_No2_A.5).

„Aber Grammatik, ja, das ist jetzt meiner Meinung nach für die Interkomprehension schon relativ wichtig [...], wenn man wirklich einen Text jetzt ähm, jetzt doch genau erschließen will und nicht nur so den groben Sinn“ (kV_Mike_37).

Die Priorität einzelner Siebe ändert sich ein wenig beim Erschließen der niederländischen Zielsprachentexte:

Durch die große Ähnlichkeit zum Deutschen ist natürlich der Wortschatz ein ganz wichtiger Sieb. Beim Erschließen eines niederländischen Textes sind aber auch die Lautentsprechungen und vor allem die Aussprache sehr wichtig. So ist z. B. „hoger“ nur anhand des Schriftbildes[,] nicht so leicht zu erschließen (Lp_Mike_Nl2_A.6, Herv. im Orig.).

²⁹⁵ Charakteristisch für Mike ist, dass er das Wort *Sieb* als maskulines Nomen verwendet.

Man hat irgendwie das Gefühl teilweise, es ist eher ein deutscher Dialekt [...], den versteht man nicht so ganz [...]. Wenn man genau hinhört, da hat man so eine Ahnung, das könnte das heißen (kV_Mike_95).

Die Tatsache, dass ihm das Hörverstehen beim Niederländischen leichter fällt als bei den festlandskandinavischen Sprachen erklärt er damit, dass seine Eltern aus Norddeutschland kommen und zu Hause gelegentlich Plattdeutsch – das dem Niederländischen sehr ähnlich ist – sprechen (vgl. kV_Mike_67).

Um ein Gefühl für den Klang der Zielsprachen zu bekommen, und vielleicht bereits das ein oder andere Wort zu verstehen, findet Mike es gut, wenn ihm die zu bearbeitenden Texte vorgelesen bzw. vorgespielt werden. Er versucht auch selbst mithilfe des Aussprachesiebes einzelne Zielsprachenwörter zu erschließen, was ihm jedoch nur selten gelingt (vgl. kV_Mike_65).

Wesentlich erfolgreicher ist Mike beim Anwenden der Siebe, die sich generell auf den mit Deutsch und Englisch vergleichbaren Wortschatz beziehen. Alle Siebe, „die mit der Grammatik zu tun hatten, die fielen mir schon schwer“ (I_Mike_34). Vor allem die morphosyntaktischen Elemente bereiten ihm Schwierigkeiten, denn Grammatik ist nicht „immer meine Stärke gewesen, generell beim Sprachenlernen, das fällt einem dann schon etwas schwerer“, aber, „wenn man dann mit den anderen Sieben schon viel erschließen kann, ist das dann vielleicht / da kann man damit dann auch irgendwie noch zurechtkommen“ (I_Mike_34). Eine besondere Herausforderung ist es für Mike, die Adjektive in den Sätzen zu finden:

Substantive, die hatten ihre Endungen, Verben haben teilweise ihren bestimmten Platz gehabt, bei Adjektiven, da musste man oft überlegen, ist das jetzt ein Adjektiv oder vielleicht eher generell ein anderes Funktionswort oder so [...], vor allem bei den skandinavischen Sprachen (I_Mike_66).

Am Ende des Kurses resümiert er:

Die Methode der sieben Siebe, das war für mich auf jeden Fall was Neues, das kannte ich noch nicht. Ähm, ja gut, ich gebe zu, zu Beginn war ich ein bisschen skeptisch, da es was Neues ist [...], aber eigentlich merkt man relativ schnell ähm, es hilft schon, und ähm wenn man mehr Erfahrung hat, die anzuwenden, dann geht es eigentlich auch immer einen Tick schneller (kV_Mike_52).

[D]a ich jetzt in dem Kurs doch damit sehr erfolgreich war, würde ich mal behaupten ähm, würde ich schon sagen äh, dass die auch durchdacht sind und funktionieren [...], anhand von dieser einen Methode ähm fand ich schon, dass das, dass man da relativ schnell äh sehr viel eines fremden Textes erschließen kann (I_Mike_30).

Ich glaube am Anfang bin ich einfach nur...gut habe ich versucht, probiert und probiert, aber mir nicht wirklich Gedanken gemacht, wie bin ich denn vorgegangen, und das [Reflektieren] hat dann schon geholfen, um so eine gewisse Systematik zu finden, wie man vielleicht erfolgreich ist (I_Mike_76).

Abgesehen von den Deutschkenntnissen und den sieben Sieben hilft Mike sein Hintergrundwissen zu den Themen der einzelnen gelesenen Texte, denn wenn „man weiß, es geht darum, dann je nachdem wie viel man im Deutschen darüber gelesen hat, kommt einem dann vielleicht auch schon mehr bekannt vor. Das kann ich schon sagen, dass das geholfen hat“ (I_Mike_46). Auch Bilder bzw. Fotos erleichtern ihm das Verstehen fremdsprachiger Texte, da sie ihn errahnen lassen, worum es inhaltlich gehen könnte (vgl. I_Mike_14, kV_Mike_107).

5.1.6.4 Fazit: Die Subjektive Theorie Mikes

Motivation ist für Mike ein entscheidender Faktor beim Fremdsprachenlernen. Sie ist bei ihm primär durch Interesse am Zielsprachenland und an dessen Kultur begründet. An dem Interkomprehensionskurs nimmt er teil, weil er sich für die skandinavischen Sprachen bzw. Länder und die Methode der sieben Siebe interessiert, die es auf Basis seiner vorhandenen Sprachkenntnisse ermöglichen soll, Zielsprachentexte gleich in mehreren nahverwandten Fremdsprachen innerhalb eines Semesters inhaltlich global zu erschließen. Dabei kommt es Mike nicht darauf an, jedes einzelne Wort übersetzen zu können. Er möchte den groben Inhalt des Textes erfassen und einen Einblick in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede nahverwandter Sprachen bekommen. Die Methode der sieben Siebe scheint ihm – durch seine Erfolge beim Texterschließen und seinen Wissenszuwachs – dazu sehr geeignet zu sein und verstärkt sein Interesse, eine der festlandskandinavischen Zielsprachen im Anschluss lernen zu wollen.

Mike stützt sich beim Erschließen v. a. auf die lexikalischen Siebe, wobei er versucht, den zielsprachigen Wortschatz mit seinen Brückensprachen und den zielsprachigen Schwedisch- und Norwegischkenntnissen in Verbindung zu bringen und zu verstehen. Dabei sieht er es als großen Vorteil an, Deutschmuttersprachler zu sein, weil die Zielsprachen seiner Meinung nach deutlich mehr Parallelen zum Deutschen als zum Englischen aufweisen, was auf den lexikalischen Bereich – den Mike primär fokussiert – bezogen linguistisch belegt ist.

Projekte zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU

a) Projekte im Bereich der romanischen Sprachenfamilie	350
EuroCom(Rom)	350
Galatea	351
Galanet und Galapro (Internet-Plattformen)	353
EuRom4	353
Intercommunicabilité romane	354
ICE (Intercompréhension européenne)	355
Babelweb und Babelweb.Pro	355
b) Projekte im Bereich der germanischen Sprachenfamilie	356
Die Hagener Projekte	356
SIGURD	357
EuroComGerm	357
c) Projekte im Bereich der slawischen Sprachenfamilie	357
Bochumer Lesekurse	357
EuroComSlav	358
d) Sprachenfamilien übergreifende Projekte	358
EuroComTranslat	358
EU+I (European Awareness and Intercomprehension)	359
INTERCOM	359
Chain Stories	360
e) Projekte zur Didaktik interkomprehensiver Ansätze	361
EuroComDidact	361
ILTE	361
REDINTER (Rede Europeia de Intercompreensão)	362
Fazit	363

Projekte zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU

Den Forderungen der Europäischen Kommission und des Europarates folgend entstanden seit den 1990er Jahren die ersten innovativen Mehrsprachigkeitsprojekte. Ihre interkomprehensiv ausgerichteten Methoden zielen darauf ab, rezeptive sprachliche Teilkompetenzen zu entwickeln und Synergieeffekte zwischen nahverwandten Sprachen zu nutzen, um die individuelle Mehrsprachigkeit in der EU zu fördern. Nachfolgend sind die umfassendsten mir bekannten Projekte, die seitdem entwickelt wurden und sich auf die Nutzung bereits vorhandener Sprach(en)kenntnisse bei den Lernenden konzentrieren, zusammengefasst und hinsichtlich ihres Inhaltes und ihrer Zielsetzung knapp erläutert.²⁹⁶

a) Projekte im Bereich der romanischen Sprachenfamilie

EuroCom(Rom)²⁹⁷

Das Projekt Europäische (Inter)Comprehension wird Ende der 1980er Jahre von den beiden Frankfurter Romanisten Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann gestartet. Zunächst entwickeln sie einen Ansatz, der auf der Nutzung zwischensprachlicher Ähnlichkeiten verwandter Sprachen basiert. Er ermöglicht es – ausgehend von vorhandenen Kenntnissen einer romanischen Brückensprache (meist Französisch) –, rezeptive Kompetenz in allen romanischen Sprachen (daher EuroCom**Rom**) zu erlangen. Das Konzept wird mit großem Erfolg an verschiedenen Universitäten getestet und ist ausführlich im EuroComRom Basiswerk beschrieben (vgl. Klein & Stegmann 2000). Die EuroCom-Projekte²⁹⁸ arbeiten „über die Aktivierung intralingualen Wissens mit linguistischem Transfermaterial in nahverwandten Sprachen, das als kognitives Potential den Erschließungsprozess optimiert und in kürzester Zeit ein Lese- und Hörverstehen in einer ganzen Sprachenfamilie erreichbar macht“ (Klein 2002c: 46). Die

²⁹⁶ Neben den angeführten großen Projekten gibt es auch kleinere verdienstvolle Initiativen, zu denen u. a. die Grundlagenarbeit von Reinheimer & Tasmowski 1997 sowie Scherfs Sprachentandem (vgl. Scherf 1990) zählen; aber auch den Ergebnissen der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung, wie z. B. von Meißner & Picaper 2003; Meißner & Reinfried 1998, 2001 sowie Meißner & Senger 2001, kommt eine bedeutende Rolle zu (vgl. Klein 2002a: 40). Weitere kleinere Projekte, die sich auf die Interkomprehension in den romanischen Sprachen beziehen und z. T. auch von der Europäischen Kommission gefördert wurden, sind: Itinéraires romans (www.dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR), LaTiTa (www.ciid.it/lalita/), JaLing (www.home.ph-freiburg.de/jaling/index.htm) und Euro-Mania (www.euro-mania.eu/).

Das Bochumer Tertiärsprachenprojekt ist eher der Sprachlehr- und Lernforschung als der Mehrsprachigkeitsdidaktik zuzuordnen, da es sich damit beschäftigt, wie sich unterschiedliche Charakteristika der Tertiärsprachenvermittlung in konkreten Unterrichtssituationen auswirken. Dennoch ist dieses Projekt zu erwähnen, da es um die verkettete und simultane Vermittlung romanischer Sprachen geht, allerdings nur aus Lehrersicht (vgl. Müller-Lancé 2006: 54–55 und Bahr 1996: 19–33, hier wird das Projekt ausführlicher beschrieben).

²⁹⁷ Im Jahr 2000 wurde EuroCom ein geschütztes Markenzeichen (siehe Link: www.eurocomrom.de/).

²⁹⁸ EuroComRom, EuroComGerm und EuroComSlav

Methode baut auf dem Prozess des *optimierten Erschließens*²⁹⁹ (vgl. Klein & Stegmann 2000: 11) auf, bei dem vorhandenes Weltwissen und Textelemente, die sich mit bekannten Elementen der Lernaltersprachen vergleichen lassen, eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Müller-Lancé 2006: 55–57). „EuroCom bietet den Lernern in der Anfangsphase nur das an, was leicht ist, genauer gesagt: nur das, was sie schon wissen – allerdings nicht wußten, daß sie es wissen“ (Klein & Stegmann 2000: 12). Dies führt zu mehr Selbstvertrauen und wirkt motivierend (vgl. ebd.: 13). Mithilfe von sieben Transferbasen, den sogenannten sieben Sieben – die nachfolgend für die romanischen Sprachen aufgelistet sind –, gibt man den LernerInnen ein Werkzeug in die Hand, das ihnen hilft, Bekanntes aus authentischen Texten in unbekannten, aber mit der Brückensprache nahverwandten Fremdsprachen zu filtern:

- Sieb 1: internationaler Wortschatz
- Sieb 2: panromanischer Wortschatz
- Sieb 3: interlinguale Lautentsprechungen
- Sieb 4: Graphien und Aussprache
- Sieb 5: Panromanische syntaktische Strukturen
- Sieb 6: Morphosyntaktische Elemente
- Sieb 7: Prä- und Suffixe (Klein & Stegmann 2000: 14–15).

Neben einer ausführlichen Beschreibung der einzelnen Siebe enthält das EuroComRom Basiswerk Miniporträts über die Charakteristika³⁰⁰ der einzelnen romanischen Sprachen, um den LeserInnen einen Einblick in diese Sprachenfamilie zu geben (vgl. ebd.: 165–240). Zusätzlich werden auf der EuroComRom-Homepage zahlreiche Erläuterungen zu den Besonderheiten der romanischen Sprachen und den einzelnen Sieben angeboten (vgl. www.eurocomrom.de/). Der virtuelle EuroCom-Übungsraum (vgl. www.eurocomprehension.de/) lädt zum Ausprobieren der Siebe und zum individuellen Üben des Lese- und Hörverstehens in den romanischen Sprachen – auf unterschiedlichen Niveaustufen – ein.

Galatea³⁰¹

Im Jahr 1991 schließen sich weltweit WissenschaftlerInnen verschiedener Universitäten³⁰² um Louise Dabène zusammen und beginnen, spontane und induzierte Verstehensstrategien bei

²⁹⁹ Auf den Prozess des optimierten Erschließens gehe ich in Unterkap. 3.2.4 ein.

³⁰⁰ z. B. zur Verbreitung, Aussprache, Schrift, Wortstruktur

³⁰¹ www.w3.u-grenoble3.fr/galatea/

³⁰² Frankreich (Lyon, Paris, Grenoble, Savoie), Italien (Rom), Portugal (Aveiro), Rumänien (Bukarest), Schweiz (Neuchâtel) und Spanien (Barcelona, Madrid)

der Rezeption romanischer Sprachen zu beobachten, um dabei auftretende Verständnisschwierigkeiten analysieren zu können.³⁰³ Ihr Fokus ist daher primär auf psycholinguistische Probleme beim Verstehensprozess gerichtet und weniger auf die komparatistischen wie bei den EuroCom-Projekten.³⁰⁴ Dennoch wird versucht, die Ähnlichkeiten innerhalb der romanischen Sprachenfamilie systematisch zu veranschaulichen (Bär 2004: 124).

Ausgehend von diesen Untersuchungen und als Teil des Lingua-Programmes der Europäischen Kommission (1996-1999) entstehen pädagogische Lehrmittel zum Erwerb des Französischen, Italienischen, Portugiesischen und Spanischen. Auf der Basis von sieben modular aufgebauten CD-Roms zur *Einführung in die Comprehension der romanischen Sprachen*³⁰⁵ sollen die LernerInnen die Welt dieser Sprachen selbst entdecken. Das Ziel ist, jungen Erwachsenen auf Universitätsniveau – in Portugal z. T. auch Kindern und Jugendlichen – mit einer romanischen Muttersprache als Basis möglichst schnell rezeptive Kompetenzen in einer anderen romanischen Sprache zu vermitteln. Das Galatea-Konzept nutzt hierzu die sprachlichen Ähnlichkeiten innerhalb der romanischen Sprachengruppe und versucht, sie den LernerInnen bewusst zu machen. Weiterhin sensibilisiert das Konzept die LernerInnen für ihr eigenes Vorgehen beim Erschließen, indem sie z. B. in einem Selbsttest ermitteln, welcher Lesetyp sie sind. Dies soll den Lernprozess effizienter gestalten und beschleunigen. Als gemeinsamer Ursprung der romanischen Sprachen steht jedoch das (Vulgär)latein im Mittelpunkt der Erklärungen, selbst wenn der Vergleich mit den Kenntnissen einer anderen romanischen Lernersprache sinnvoller wäre, wie Degache kritisiert: „L'apprentissage antérieur du **latin** ne semble jouer un rôle évident et décisif. [...] La connaissance, même superficielle, d'**une autre langue romane** peut jouer en revanche **un rôle décisif**“ (Degache 1997a: 4, Herv. im Orig.). Darüber hinaus lässt dieses Projekt durch aufeinander aufbauende Module, die detaillierte Vorgabe grammatikalischer Phänomene im Text und eine vorgegebene Progression kaum Raum für das selbstbestimmte, selbsterkennende und autonome Lernen (vgl.

Finanziert wird dieses Projekt zunächst bis Ende 1995 vom Ministère de la Recherche et de la Technologie, vom DRED sowie vom Programme Pluriannuel en Sciences Humaines de la Région Rhône-Alpes et de l'Union Latine. Im Anschluss daran wird es bis 1999 von der Europäischen Kommission im Rahmen des Lingua-Programmes gefördert.

³⁰³ Eine ausführliche Darstellung dieses ebenfalls durch das Lingua-Programm geförderten Forschungsprojektes, findet sich im Heft 104 (1996) der *Etudes Linguistiques Appliquées* (vgl. Dabène & Degache 1996) sowie bei Dabène 1994 und Degache 1997a, 1997b, 2002.

³⁰⁴ Auf die EuroCom-Projekte wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch detailliert eingegangen.

³⁰⁵ Eine umfassende Beschreibung des Inhaltes der CD für LernerInnen französischer Muttersprache sowie Kritik finden sich bei Reissner (2007: 42–44).

www.w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm; Degache 1997a, 1997b; Müller-Lancé 2006: 62; Reissner 2007: 41–43).

Galanet und Galapro (Internet-Plattformen)³⁰⁶

Aufbauend auf dem Galatea-Projekt entsteht von 2001 bis 2004 durch das Lingua-Programm gefördert die Internet-Plattform Galanet unter der Leitung Christian Degaches. Dieses virtuelle Lernszenario ermöglicht den SprecherInnen einer romanischen Sprache (als Mutter- oder Fremdsprache) mittels der Methode der Interkomprehension – die als Form plurilingualer Kommunikation verstanden wird –, eigenständig Kenntnisse in zuvor nicht formal gelernten romanischen Sprachen³⁰⁷ zu erlangen. LernerInnen verschiedener (verwandter) Muttersprachen bearbeiten dazu im Rahmen eines Blended-learning-Kurses ein Thema ihrer Wahl (vgl. Ollivier & Strasser 2010: 24). Das vernetzte Lernen gleich mehrerer Zielsprachen ist eine Neuerung im Vergleich zu den im Galatea-Projekt entwickelten Materialien, die jeweils nur eine Zielsprache fokussieren.³⁰⁸ Die Plattform richtet sich sowohl an junge Erwachsene als auch an SprachenlehrerInnen, die sich und ihre Unterrichtsgruppe dort anmelden können (vgl. www.galanet.be/).

Im Anschluss an Galanet entsteht 2008 ein weiteres Projekt, *Galapro*, unter der Leitung der Universidad de Aveiro. Diese Internet-Plattform wurde geschaffen, um die SprachenlehrerInnen gezielt im Bereich der Interkomprehension zu schulen (vgl. www.galapro.eu).

EuRom4³⁰⁹

Koordiniert von Claire Blanche-Benveniste und André Valli wird EuRom4 in den 1990er Jahren an den Universitäten Salamanca, Aix-en-Provence, Rom und Lissabon entwickelt, um einen Beitrag zur europäischen Interkomprehension zu leisten. Die Beteiligten dieses Projektes sind davon überzeugt, dass erwachsene MuttersprachlerInnen einer romanischen Sprache in kurzer Zeit Lese- und Hörverständnis in einer oder mehreren anderen Sprachen dieser Familie entwickeln können. Das Ziel ist, eine auf kontrastiver Analyse basierende Methode zu entwickeln, die die simultane Komprehension mehrerer romanischer Sprachen (Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch) ermöglicht³¹⁰ (vgl. Castagne 2002: 106). Die auf dem

³⁰⁶ www.galanet.be/ und www.galapro.eu

³⁰⁷ Die hier angebotenen romanischen Sprachen sind Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch.

³⁰⁸ Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen virtuellen Lernräume findet sich bei Reissner (2007: 45–47).

³⁰⁹ www.sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4/accueil.html Das Projekt wird vom Lingua 1-Programm subventioniert.

³¹⁰ für Frankophone: Portugiesisch, Spanisch, Italienisch;
für Hispanophone: Portugiesisch, Italienisch, Französisch;
für Italophone: Spanisch, Portugiesisch, Französisch und

Anwenden von Lesestrategien beruhende Methode nutzt zum Erschließen von Wortbedeutungen, Sätzen und Abschnitten die Technik des *mot vide* – das Ersetzen unbekannter oder schwieriger Wörter – ebenso wie das Wissen um die Textsorte (z. B. Zeitungsartikel) und den Kontext. Eine Besonderheit sind dabei die gemischtsprachigen romanophonen Lernergruppen, die primär durch Ausprobieren zum optimierten Erschließen fremdsprachiger Texte gelangen sollen, d. h. ohne systematisierte Hilfen, wie sie die EuroCom-Projekte in Form der sieben Siebe bieten, was einige Kritik nach sich zieht. Laut Reissner (2007: 48) fehlt dem Projekt eine „fundierte linguistische und/oder didaktische Basis“. Nach Klein reicht dieses Projekt, das nicht mehr weiterentwickelt wird und zum Stillstand kommt, schematisch kaum über die Grammatik-Übersetzungs-Methode hinaus und kann ihm zufolge lediglich die *language awareness* der LernerInnen für einen Teil der Sprachengruppe fördern (vgl. Klein 2002b: 42; Castagne 2002: 99, 105–106; Müller-Lancé 2006: 60–61; Reissner 2007: 48).

Intercommunicabilité romane³¹¹

Dieses – ähnlich wie EuRom4 konzipierte – Modell wird Anfang der 1990er Jahre an der Universität Aarhus unter der Leitung von Jørgen Schmitt Jensen – auf der Grundlage von Erfahrungen im Bereich der skandinavischen Interkomprehension – entwickelt. Es bezieht sich jedoch nicht auf die nordgermanischen Sprachen, sondern auf die vier romanischen Sprachen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch. Im Gegensatz zu EuRom4 stützt sich Intercommunicabilité romane auf das Französische als *langue dépôt* zur Vermittlung von sowohl rezeptiven als auch produktiven Fertigkeiten in Italienisch, Portugiesisch und Spanisch (vgl. Bär 2004: 125; Stoye 2000: 178). Der Kern des Modells basiert auf dem synchronen Sprachvergleich der Phonetik, Morphologie, Syntax und Lexik (vgl. Schmitt Jensen 1997: 96–98). Die Zielgruppe sind allerdings germanophone dänische LernerInnen und nicht, wie sich vermuten lässt, romanophone, denen – im Gegensatz zu EuRom4 – jeweils nur zwei romanische Sprachen gekoppelt vermittelt werden. Das Erreichen einer Bewusstseinsbildung bei den Lernenden ist dabei vordergründig (vgl. Bär 2004: 125; Müller-Lancé 2006: 61; Stoye 2000: 178–179). Finales Ergebnis des Projektes ist eine nützliche vergleichende Grammatik für die vier romanischen Sprachen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch (vgl. Stegmann 2002: 473).

für Lusophone: Spanisch, Italienisch, Französisch

³¹¹ www.romanistik-online.uni-frankfurt.de/romanistik/eurolang/eurolang/kurs/text_seite_2701.htm

ICE (Intercompréhension européenne)³¹²

Das ICE oder auch EIC (European InterComprehension) genannte Projekt ist ein Forschungsprogramm zur empirischen Analyse, Entwicklung und Optimierung des Informations- und Wissensmanagements in verschiedenen Sprachen. Die grundlegende Forschung innerhalb dieses von EuRom4 inspirierten Projektes konzentriert sich seit 2001 auf die Methodik des interkomprehensiven simultanen Aneignens verschiedener nahverwandter Sprachen der romanischen und germanischen Sprachengruppe. Ziel soll es sein, eine funktionale Interkomprehensionsmethode zu entwickeln, die es ermöglicht, mit Kenntnissen in zwei Sprachen vier bis fünf weitere – mit diesen Ausgangssprachen verwandte – Sprachen zu verstehen³¹³, um die individuelle Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern (vgl. Castagne 2007: 1–3, 2004b: 13–14; Castagne 2004a: 96–96; Castagne & Chartier 2007: 1). Die Zielgruppe ist jedoch nur auf französischsprachige LernerInnen beschränkt (vgl. <http://www.logatome.eu/ice.htm>).

Babelweb und Babelweb.Pro³¹⁴

Babelweb ist seit 2008 eine Kommunikations- und Publikationsplattform, an der neun Einrichtungen aus Österreich, Griechenland, Italien, Frankreich, Spanien und Finnland beteiligt sind (vgl. Hofmann & Simonetto 2010: 129). Das Portal konzentriert sich auf die Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch sowie Rumänisch. Es ermöglicht den NutzerInnen, die in mindestens einer dieser Sprachen Kenntnisse haben sollten, online durch Websites mit Blogs, Foren und Wikis zu kommunizieren und Ideen zu diversen Themen (z. B. Reisen, Rezepte, Filme) auszutauschen (vgl. www.babel-web.eu/que-es-babelweb/como-se-usa/; www.babelweb.eu/wpcontent/uploads/2012/09/BabelwebPressebericht.pdf). Das handlungsorientierte Lernen und der Austausch zwischen SprachenlernerInnen und MuttersprachlerInnen stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. Hofmann & Simonetto 2010: 123–128). Die Plattform ist so konzipiert, dass die Didaktik nicht in den Vordergrund tritt, sondern der Interkomprehensionsprozess bei den NutzerInnen durch das Lesen und Kommentieren der Beiträge in Gang gesetzt wird. Die LehrerInnen sind dazu angehalten, die LernerIn-

³¹² www.logatome.eu/ice.htm

³¹³ Auf diese Weise wäre es denkbar, dass bspw. SprecherInnen des Englischen und Französischen mittels der Interkomprehension Deutsch, Niederländisch, Dänisch, Schwedisch, Norwegisch, Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch verstehen lernen könnten.

³¹⁴ www.babel-web.eu/; www.edu.babel-web.eu/ und www.babel-web.eu/babelweb-pro/

Beide Projekte werden von dem Lingua-Programm der Europäischen Kommission subventioniert. An dieser Stelle möchte ich auch auf das Lingua 2 finanzierte Babelnet verweisen, welches, wie auch Babelweb, ein Portal zum online Sprachenlernen ist; sich jedoch nur auf Englisch, Spanisch und Französisch beschränkt (vgl. www.babelnet.sbg.ac.at/project_en.htm).

nen zum Kommunizieren anzuregen, den Lernprozess zu begleiten sowie bei dem Verstehen und Erstellen von Beiträgen, wenn notwendig, zu unterstützen (vgl. ebd.: 126–127).³¹⁵

Babelweb.Pro wird von der Fachhochschule Salzburg ins Leben gerufen. LehrerInnen und ForscherInnen finden auf diesem Portal Leitfäden, Tipps und Fachliteratur zur Sprachendidaktik im Web 2.0 (vgl. www.babel-web.eu/babelweb-pro/; www.babel-web.eu/wp-content/uploads/2012/09/Babelweb-Pressbericht.pdf).

b) Projekte im Bereich der germanischen Sprachenfamilie

Die Hagerer Projekte

Zu diesen Projekten, die von Erziehungs-, Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen an der Fernuniversität Hagen durchgeführt werden, zählen u. a. die *Hagerer Interkulturellen Lesekurse* und das *IGLO-Projekt*.

Die *Hagerer Interkulturellen Lesekurse* sind ein von der EU 1995-98 gefördertes Pilotprojekt, welches in Zusammenarbeit mit dänischen und niederländischen WissenschaftlerInnen ein mehrsprachiges Studienangebot in Form von Lernsoftware – zum berufsbegleitenden Fernstudium – hervorbringt. Die Software bietet Personen, die über interkulturelle Kompetenzen verfügen sollen, authentische Texte aus der interkulturellen sozialwissenschaftlichen Fachsprache in Niederländisch bzw. Dänisch an, um die traditionellen monolingualen Barrieren fachspezifisch zu überwinden. Auf der Basis der Brückensprache Deutsch verhelfen diese Lesekurse den StudentInnen – in weniger als 160 Stunden pro Sprache – zu der für das Verstehen der Fachtexte erforderlichen Lesekompetenz (vgl. Klein 2002b: 41; www.fernuni-hagen.de/sprachen/cont/lesekurse.htm).

Diesen Lesekursen folgt das von 1999-2001 durch Lingua finanzierte internationale *IGLO*³¹⁶-Projekt mit dem Ziel, die auf rezeptiven Kompetenzen basierende Interkomprehension, innerhalb der germanischen Sprachengruppe in den Sprachen Dänisch, Deutsch, Englisch, Isländisch, Niederländisch, Norwegisch und Schwedisch zu fördern. Die Forschungsgruppe besteht aus jeweils einer Wissenschaftlerin bzw. einem Wissenschaftler aus den angeführten sieben Ländern und versucht, auf den skandinavischen Interkomprehensionserfahrungen aufzubauen.

³¹⁵ Die Anzahl an Beiträgen und Statistiken belegen, dass Babelweb aktiv genutzt wird, und dass die Zahl der Besucher kontinuierlich steigt (vgl. Hofmann & Simonetto 2010: 131–132).

³¹⁶ IGLO = Intercomprehension in Germanic Languages Online, www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html

Den Abschluss des Projektes bilden Online-Lernmaterialien, die Informationen über die o. g. sieben Sprachen bzgl. ihrer Verwandtschaftsbeziehungen zueinander, die Grammatik, den Wortschatz und die Phonologie z. T. komparativ gegenüberstellen. Sie sollen Erwachsene, die mindestens eine dieser Sprachen schon beherrschen, zum eigenständigen Erschließen einer oder mehrerer der weiteren sechs Sprachen befähigen. Die Materialien erscheinen mir jedoch unvollständig, unübersichtlich und kaum didaktisiert. Ein Update der Webseite hat es seit Februar 2003 zudem nicht gegeben (vgl. Klein 2002b: 41; www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html).

SIGURD³¹⁷

Dieses Lingua 1 geförderte Projekt hat zum Ziel, die Bewusstheit der LernerInnen für die linguistischen Ähnlichkeiten zwischen den germanischen Sprachen Deutsch, Niederländisch, Englisch, Norwegisch und Schwedisch zu steigern. Dazu werden auf dem SIGURD-Portal verschiedene Texte (Märchen, allgemeine, geschichtliche und linguistische Texte) angeboten. Ein Handbuch führt die NutzerInnen in die Methode ein, ermutigt sie zum Spielen mit den Wörtern, zum Raten und gibt einen Einblick in die Linguistik, Geschichte und Etymologie der jeweiligen germanischen Sprache. Unterstützt wird das Leseverstehen durch Hypertextualisierungen; wenn die LernerInnen mit dem Cursor über einzelne Wörter gehen, öffnet sich ein Pop-up-Fenster mit der gewünschten Übersetzung (vgl. www.statvoks.no/sigurd/index_english.html).

EuroComGerm

Der EuroComGerm-Ansatz wird in Unterkapitel 2.3.2 ausführlich beschrieben.

c) Projekte im Bereich der slawischen Sprachenfamilie

Bochumer Lesekurse

Die Lesekurse zum Texterschließen *einer* slawischen Fremdsprache auf der Grundlage mindestens einer bereits vorhandenen slawischen (Brücken)sprache werden an der Ruhr Universität in Bochum entwickelt, wobei die Heterogenität der Brücken- und Muttersprachen der StudentInnen bei der Konzeption der Kursmaterialien berücksichtigt wird. Verschiedene Untersuchungen zum Bochumer Lesekurs zeigen, „dass das Erschließen eines fremdsprachigen Tex-

³¹⁷ Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse www.statvoks.no/sigurd

tes umso erfolgreicher funktioniert, je mehr Fremdsprachen (auch aus verschiedenen Sprachfamilien) jemand beherrscht (oder kennt)“ (Tafel 2009: 11).³¹⁸

EuroComSlav³¹⁹

Auf der Basis des von Klein und Stegmann entwickelten EuroCom-Projektes entwickelt Lew Zybatow ein Pendant für die slawische Sprachenfamilie. Das Ziel ist nach Zybatow:

den Kennern einer slavischen Sprache – als Brückensprache – zu rezeptiven Kenntnissen in allen anderen slavischen Sprachen zu verhelfen und somit zur Interkomprehension innerhalb der slavischen Sprachen beizutragen oder, anders ausgedrückt, die Grundlage für ein zunächst rezeptives Verstehen slavischer Sprachen und letztlich für eine mögliche rezeptive slavische Mehrsprachigkeit der Europäer zu schaffen (Zybatow 2002: 358).

Wie EuroComRom und EuroComGerm nutzt auch EuroComSlav die sieben Transferbasen³²⁰, das Vorwissen der LernerInnen und die sprachlichen Ähnlichkeiten dieser Familie für das optimierte Erschließen. Bislang ist zwar noch kein Basiswerk zu diesem Projekt erschienen, aber es werden zahlreiche Informationen und Materialien zum Ausprobieren und Üben auf der Homepage angeboten (vgl. www.eurocomslav.de/).

d) Sprachenfamilien übergreifende Projekte

EuroComTranslat

Dieses zur EuroCom-Gruppe zählende Projekt, das die romanische, germanische und slawische Sprachenfamilie berücksichtigt, wird 2004 am Institut für Translationswissenschaften der Universität Innsbruck unter Leitung Lew Zybatows als Modul für universitäre Übersetzer- und Dolmetscherstudiengänge entwickelt. Ziel ist es, das vorhandene Mehrsprachigkeitspotential der Studierenden mit ihrer erworbenen Translationskompetenz mittels Interkomprehensionsunterricht effektiv zu verbinden und sie dazu zu befähigen, diese Kompetenz selbstständig auf weitere, neue Arbeitsfremdsprachen auszudehnen (vgl. Zybatow 2010: 75, 2011: 131, 133). Das ebenfalls auf Transfer basierende Projekt unterscheidet sich jedoch in zwei Punkten von den anderen EuroCom-Projekten: EuroComTranslat fokussiert nicht nur das Erschließen von Texten in verwandten Fremdsprachen, sondern primär die Übersetzung dieser

³¹⁸ Ich konnte trotz intensiver Recherche keine Homepage oder weiteren Publikationen ausfindig machen, die das Projekt näher beschreiben.

³¹⁹ www.eurocomslav.de/

³²⁰ Die Transferbasen werden entsprechend der Besonderheiten der slawischen Sprachen modifiziert (vgl. Zybatow 2002: 360–370).

Texte in die Muttersprache der Studierenden (in der Regel Deutsch). Im Mittelpunkt stehen dabei v. a. die Unterschiede³²¹ zwischen den verwandten Sprachen (vgl. ebd.: 133, 135).

EU+I (European Awareness and Intercomprehension)³²²

Das EU+I-Projekt, in dem LehrerInnen von 14 Schulen/Universitäten³²³ aus elf europäischen Ländern zusammenarbeiten, entsteht im Rahmen von Lingua 1 und wird von Filomena Capucho von 2003 bis 2007 koordiniert. Das Konzept basiert auf der Annahme, dass Interkomprehension auch über die sprachliche Nähe hinaus möglich ist (vgl. Ollivier & Strasser 2010: 17). Es baut auf plurilingualen und plurikulturellen Komponenten auf, die es den LernerInnen ermöglichen, rezeptive Fertigkeiten in den zuvor nicht gelernten Fremdsprachen³²⁴ zu erreichen. EU+I versteht die Interkomprehension allerdings nicht nur als Ergebnis linguistischen Transfers zwischen Sprachen einer Familie, sondern vorrangig als Transfer rezeptiver Strategien, der es ebenso ermöglicht, nicht verwandte Sprachen zu verstehen. Diese Strategien sollen von den Lernenden als heuristisches Werkzeug benutzt werden und dabei helfen, Texte in jeglicher Sprache zu verstehen. Auch die *language awareness* ist in diesem Projekt von Bedeutung. Der innovative Kern EU+Is liegt allerdings in der Fokussierung der textuellen und soziokulturellen Dimension von Interkomprehension, die nach Meinung der Projektbeteiligten durch linguistischen Transfer und textuelle(s) sowie soziokulturelle(s) Erfahrungen und Wissen entsteht. Das Ziel ist dabei, „[t]o contribute to the enlargement of language awareness in Europe through the development of a specific methodology for the learning of Intercomprehension (heuristic and interpretative competence in any communicative code)” (www.eu-intercomprehension.eu/description.html).

INTERCOM³²⁵

INTERCOM (2006-2009) ist seit 2008 ein Gemeinschaftsprojekt der Universitäten Salzburg und La Réunion – unter der Leitung Margareta Strassers und Christian Olliviers – zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit auf der Basis einer innovativen Interkomprehensionsdidaktik. Die Aufgabe dieses Projektes, welches zum europäischen Lingua 2-

³²¹ Die anderen EuroCom-Projekte berücksichtigen vorrangig die Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen einer Familie (vgl. Zybatow 2011: 134).

³²² www.eu-intercomprehension.eu/

³²³ Université Catholique Portugaise (Viseu), Universität Salzburg, University of Antwerp, Sofia University, IES Vaguada de la Palma (Salamanca), BTS Audiovisuel du Lycée René Cassin (Biarritz), Université de Paris 3, University of Athens, Ecole Secondaire Giovanni Falcone (Parlermo), University of Palermo, Ecole supérieure d'Education (Viseu), University of Kalmar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, University of Strathclyde

³²⁴ EU+I bietet auf der Homepage ein Strategietraining für die Sprachen Englisch, Bulgarisch, Spanisch, Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Schwedisch, Französisch, Portugiesisch und Türkisch an.

³²⁵ www.intercomprehension.eu/

Programm zählt und neun europäische Bildungseinrichtungen in Bulgarien, Griechenland, Frankreich, Österreich und Portugal³²⁶ vereint, ist es, bis dato durchgeführte Interkomprehensions-Projekte bzgl. ihres Verständnisses und ihrer didaktischen Umsetzung zu analysieren und didaktische Leitlinien für das interkomprehensives Lernen zu entwickeln (vgl. www.intercomprehension.wordpress.com/didactique/). Dieses interkomprehensionsdidaktische Konzept – das für Jugendliche und Erwachsene, die bereits Englisch oder Französisch gelernt haben, entworfen wird – basiert daher auf theoretischen und praktischen Erkenntnissen früherer Interkomprehensionsprojekte. Es orientiert sich zudem am GeR und vermag die LernerInnen – institutionell in der Schule/Universität oder im autonomen Selbststudium – bis zum A2-Niveau zu führen. Hierzu stehen den NutzerInnen realitätsbezogene Aufgaben in Form von fünf handlungsorientierten Modulen zur Verfügung, die sie zum bewussten Einsatz von sprachlichen und nichtsprachlichen Strategien anregen sollen (vgl. Ollivier & Strasser 2010: 23–24). Dabei soll das rezeptive Lernen von Sprachen gefördert und eine generelle Interkomprehensionskompetenz für ein plurilinguales Europa herausgebildet werden. Die ersten interkomprehensionsdidaktischen Module sind bereits online (vgl. http://www.unisalzburg.at/portal/page?_pageid=144,70453&_dad=portal&_schema=PORTAL; www.intercomprehension.wordpress.com/ und www.intercomprehension.wordpress.com/didactique/).

Chain Stories³²⁷

Chain Stories ist ein Lingua 1 gefördertes Projekt (vgl. www.chainstories.eu/index.php?id=13&L=3), das versucht Kinder³²⁸, die gerade anfangen, eine Fremdsprache zu lernen, für die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten innerhalb der romanischen, germanischen und slawischen Sprachenfamilie sowie deren Wert zu sensibilisieren. Die Kinder werden dazu ermutigt, einen Teil einer Kettengeschichte in ihrer Muttersprache zu schreiben, der dann an ein weiteres Glied der insgesamt fünfgliedrigen Schulkette unterschiedlicher Länder weitergeleitet wird. Die SchülerInnen versuchen, den Inhalt zu erschließen und weiterzuschreiben, bis die Kette vervollständigt ist. Dabei können sie mit den anderen Klassen der Kette kommunizieren und Informationen austauschen. Dieses Projekt umfasst zwar die drei großen Sprachenfamilien Europas, fördert allerdings nur die Interkomprehension zwischen den jeweils nahverwandten Sprachen dieser Familien innerhalb einer Kette. Das Projekt dient darüber hinaus

³²⁶ www.intercomprehension.wordpress.com/partenaires/

³²⁷ www.chainstories.eu/?id=22&L=

³²⁸ Sie sind zwischen acht und elf Jahren alt und kommen aus bis zu 2000 europäischen Schulen.

dazu, das Bewusstsein der Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen der Kinder für die effiziente Nutzung von Sprachen zu steigern (vgl. [www.chainstories.eu /index.php?id=16&L=3](http://www.chainstories.eu/index.php?id=16&L=3)).

e) Projekte zur Didaktik interkomprehensiver Ansätze

EuroComDidact

Der didaktische Zweig der EuroCom-Forschergruppe hat sich unter der Leitung Franz-Joseph Meißners herausgebildet und beschäftigt sich mit der Vermittlung der EuroCom-Methode (vgl. Klein 2002c: 47). Laut Meißner handelt es sich dabei um eine „Transversaldidaktik, welche die einzelsprachlichen Didaktiken [...] im Sinne des fächer- und sprachenübergreifenden Lernens miteinander vernetzt“ (Meißner 2002a: 1) und sich als konstruktivistisches Lernmodell von dem bisherigen induktiven abgrenzt (vgl. Bär 2004: 145; Zybatow 2010: 76). Es basiert auf dem von Vorwissen und (Sach)interesse geleiteten Lernen und sieht für das Erschließen authentische Texte vor. Die LehrerInnen haben bei diesem Ansatz nicht mehr die Rolle des Instructors, auf dessen Anweisungen die Lernenden reagieren, sondern sie werden zu Sprachen(lern)begleitern und -beratern, die das Vorwissen der Lernenden aktivieren und Hilfestellungen bieten (vgl. Bär 2004: 146–147). Die mentalen Prozesse der LernerInnen, die beim inhaltlichen Erschließen der Zielsprachentexte ablaufen, sind dabei von großer Bedeutung. Zur Erklärung dieser Prozesse entwickelt Meißner das *Gießener Interkomprehensionsmodell*, das zwischen drei Verarbeitungsstadien inhaltlichen Erschließens unterscheidet: *Spontan- und Hypothesengrammatik*, *Mehrsprachenspeicher* und *Didaktischer Mehrsprachen-Monitor* (vgl. Meißner 2004c: 43–44; Zybatow 2010: 77 und Unterkap. 3.1.3).

ILTE³²⁹

Das Projekt **Intercomprehension in Language Teacher Education**³³⁰ entsteht ausgehend von der Annahme, dass die Muttersprache und sämtliche weitere Sprachenkenntnisse und Sprachen(lern)erfahrungen, über die Lernende beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache bereits verfügen, den Fremdsprachenlernprozess beeinflussen und für ein effizientes Sprachenlehren und -lernen genutzt werden können. Folgende zentrale Elemente stehen dabei im Zentrum der didaktischen Ausrichtung:

1. SprachlehrerInnen sollen in ihrer Aus- und Fortbildung befähigt werden, Verbindungen zwischen einzelnen Sprachen für Verstehensprozesse nutzbar zu machen und diese Erkenntnisse gezielt in den Zweit- und Fremdsprachenunterricht einfließen zu lassen.

³²⁹ www.lett.unipmn.it/ilte/project.htm und www.kleven.org/ilte/report/index.html

³³⁰ Das Projekt wurde von 1997-1999 unter Beteiligung von sechs Partnerinstitutionen der Länder Portugal, Spanien, Italien, Österreich, England und Norwegen entwickelt (vgl. www.kleven.org/ilte/network.html).

2. Dabei soll ein lernerzentrierter Ansatz im Vordergrund stehen. Vorwissen, linguistische und metalinguistische Kompetenzen von Lernenden müssen verstärkt Beachtung finden.
3. Lehrende sollen befähigt werden, Wissen und Fertigkeiten von einer Sprache auf eine andere übertragen zu helfen. Eine besonders wichtige Rolle spielt dabei die Muttersprache der Lerner.
4. Sprachbewusstes Handeln der Lehrenden muss gezielt geschult und entwickelt werden, damit sie die linguistischen, kommunikativen und allgemeinen kognitiven Potenziale von Lernern für folgende Ziele optimal nutzbar machen können:
5. Lerner sollen Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein entwickeln. Durch die Reflexion der eigenen sprachlichen, kommunikativen, allgemein kognitiven Strategien und ihrer mentalen Repräsentation soll ihnen geholfen werden, dass sie sich ihrer eigenen bereits vorhandenen linguistischen und metalinguistischen Kompetenzen bewusst werden.
6. Lerner sollen so ihre eigenen Erwerbs- und Lernprozesse verstehen können.
7. Dadurch soll zur Verbesserung und Optimierung der individuellen Lernumgebungen beigetragen werden (www.kleven.org/ilte/austria.html).

Es ist ersichtlich, dass neben dem Aktivieren des individuellen Vorwissens mit diesem Projekt v. a. das Sprachen(lern)bewusstsein der LernerInnen gefördert werden soll (vgl. www.kleven.org/ilte/report/report_part5.html). Dazu bietet dieser didaktische Ansatz den FremdsprachenlehrerInnen Werkzeuge an, die ihnen helfen, mittels Interkomprehension das Sprachen(lern)- und Kulturbewusstsein von LernerInnen zu schärfen (vgl. www.kleven.org/ilte/introduction.html).

REDINTER (Rede Europeia de Intercompreensão)

REDINTER gehört zu den Lifelong Learning Programmen und ist ein Netzwerk, das von der Universidade Católica Portuguesa koordiniert wird. Das Akronym steht für das *europäische Netzwerk für Interkomprehension*, welches sich 2008 zum Ausbau der europäischen Interkomprehensionsdidaktik formiert. Dieses Konsortium besteht aktuell aus 28 europäischen Institutionen sowie 16 Partnerinstitutionen, deren Interesse und Engagement im Bereich der Interkomprehension liegen.

In den letzten 20 Jahren sind im europäischen Raum zahlreiche Projekte entstanden, die sich mit dem Konzept der Interkomprehension auseinandersetzen und Methoden sowie Materialien zur Förderung der (rezeptiven) Mehrsprachigkeit in Europa entwickeln. Mittelpunkt der Interkomprehensionsdidaktik ist die Lernerautonomie. Die LernerInnen sollen auf der Grundlage ihres Wissens und ihrer Kompetenzen in ihren Mutter- bzw. Fremdsprachen dazu befähigt werden, zunächst rezeptive Kompetenzen in weiteren Fremdsprachen zu erwerben. Ziel des Zusammenschlusses ist es, Materialien zu evaluieren, bislang existierende Ansätze zu

vereinigen und die Interkomprehensionsdidaktik im Fremdsprachenunterricht zu verankern (vgl. www.uni-salzburg.at/portal/page?_pageid=144,70453&_dad=portal&_schema=PORTAL; www.redinter.eu/web/).

Fazit

Die vorgestellten Projekte verfolgen alle das Ziel, die (rezeptive) Mehrsprachigkeit zu fördern und sind ein wichtiger Baustein für die Entwicklung der Interkomprehension in Europa. Während sich die ersten Ansätze nur auf die FremdsprachenlernerInnen konzentrieren, gibt es mittlerweile auch Konzepte (wie GalaPro, BabelwebPro, ILTE und EuroComDidakt), die speziell für Lehrende entwickelt wurden, um sie mit interkomprehensiven Ansätzen und Methoden vertraut zu machen.³³¹

Bezogen auf die didaktische Ausrichtung lassen sich bei den hier beschriebenen Projekten drei Hauptansätze feststellen:

- vorwiegend linguistisch-kontrastiv ausgerichtete Projekte (wie z. B. Galatea, EUROM4, Intercommunicabilité romane, ICE, IGLO, SIGURD und EuroCom);
- handlungsorientierte Projekte mit realitätsbezogenen Aufgaben (wie z. B. Babelweb und INTERCOM);
- interaktionale Projekte (wie z. B. Galanet, Babelweb, teilweise EuroCom und Chain Stories) (vgl. auch Ollivier & Strasser 2010: 18–25, deren Einteilung ich übernommen habe).

Darüber hinaus zeigt der Überblick, dass sich die meisten Ansätze auf die Interkomprehension innerhalb der romanischen Sprachengruppe beschränken. Der einzige und zugleich umfassendste linguistisch-kontrastive Ansatz ist das EuroCom-Konzept, das sich modifiziert auf die drei großen europäischen Sprachenfamilien übertragen lässt. Es bietet systematisierte Hilfe auf einer breiten linguistischen Basis durch sprachenübergreifende Vergleiche im Bereich der Lexik, Morphologie, Syntax und Phonetik innerhalb einer Sprachenfamilie. Dies ermöglicht eine simultane Auseinandersetzung mit mehreren Zielsprachen, während IGLO bspw. eher konsekutiv ausgerichtet ist und die Zielsprachen einzeln betrachtet. EU+I und INTERCOM wiederum sind die mir bislang einzig bekannten Projekte, die von der Annahme ausgehen, dass Interkomprehension auch zwischen nicht verwandten Sprachen möglich ist.³³²

³³¹Zur veränderten Lehrerrolle beim rezeptiven Sprachenlehren und -lernen sowie zur Interkomprehensionsdidaktik siehe Unterkap. 3.2.3.

³³² Alle in diesem Dokument enthaltenen Links wurden zuletzt am 30.03.2016 geprüft.